

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas
Ciências de Educação

CIÊNCIA ACADÉMICA E SABER DO PROFESSOR

Representações de ciência e do seu ensino na educação geográfica

2 Volumes (Vol I)

Fernando Manuel da Silva Alexandre

Dissertação Apresentada para a Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação -
Área Educação e Desenvolvimento, preparada com a Orientação de **Professora Doutora**
Maria Manuela Malheiro Ferreira

Lisboa

1995

À minha Mãe

Ao Fernando Miguel

«A Geografia deve ensinar-nos, desde a mais tenra infância, que todos somos irmãos, qualquer que seja a nossa nacionalidade. Nestes tempos de guerras, de alardes nacionalistas, de ódios e rivalidades entre nações, habilmente alimentados por gente que persegue os seus próprios e egoístas interesses, pessoais ou de classe, a Geografia deve ser — na medida em que a escola deve fazer algo para contrariar as influências hostis — um meio para dissipar estes preconceitos e criar outros sentimentos mais dignos e humanos.»

Piotr Kropotkin (1885: 8)

Resumo

O conteúdo das opções epistemológicas defendidas pela comunidade geográfica sempre se reflectiu no modo como são concebidos e definidos as finalidades, os objectivos e os métodos de ensino e aprendizagem no âmbito da educação geográfica. A estreita dependência dos paradigmas educacionais relativamente aos paradigmas adoptados pela generalidade da comunidade científica, permite afirmar que a concepção global da educação geográfica tem evoluído no mesmo sentido da Geografia académica.

O reconhecimento de que a educação geográfica desenvolvida ao nível da Escola traduz uma subvalorização do potencial educativo da disciplina, sobretudo sob o ponto de vista conceptual, permite pressupor a existência de uma descoincidência entre os modelos teóricos que os professores defendem (as representações abstractas que têm acerca do que “deve ser” a ciência) e os seus modos de actuação concretos (as representações que têm acerca do modo como se deve desenrolar a sua prática).

Neste quadro desenvolveu-se uma investigação em que se pretendeu compreender os processos através dos quais os professores exercem uma acção de filtragem e manipulação dos elementos epistemológicos definidores da «Ciência Académica», reconstruindo-os e integrando-os num sistema mais vasto de influências, donde emerge o que designámos por «Saber do Professor», não necessariamente consonante com a ciência aceite pela comunidade científica.

Levada a cabo com recurso a uma metodologia qualitativa assente na análise do conteúdo de entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro professores do ensino básico e secundário, ex-alunos da licenciatura em Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a investigação permitiu realçar a prevalência de uma educação geográfica de cariz “descritivo” decorrente da menor abertura dos docentes à mudança conceptual quando comparada com a sua capacidade de inovação metodológica. Esta situação alerta para o papel desempenhado pelos sistemas de representações dos professores, cuja influência deve ser analisada no seu conjunto e não apenas ao nível dos subsistemas relativos às representações acerca da natureza da Geografia e da educação geográfica.

Abstract

In general terms we can state that there is a strong relation between the epistemological perspectives defended by the scientific community of geographers and the goals, educational objectives and teaching methods defined in the field of geographical education. Nevertheless the analyses of teachers' instructional planning and practice show that those theoretical principles are barely implemented at school level.

The central focus of this investigation is to understand the linkage between teachers' belief systems and school practice. It is rooted in the belief that concepts about the nature of a body of knowledge underlie decisions how it should be taught, how it can be understood, and how it can be used.

The research methods included semi-structured interviews and the analyses of both instructional planning documents and teaching materials. The data were analyzed following the principles of qualitative methodologies to examine the consistency of the teachers' oral statements regarding their articulations about learning and teaching in general, their articulations about the nature of science, and their planning of teaching science.

The findings indicate that the teachers' beliefs about learning and teaching in general are more significant in their instructional planning than their beliefs about the nature of science. The implications of these and other findings alert to the need to explore the effects of the teacher's experiences as a student and a practitioner, and to the effect of pre-service and in-service programs that may have specifically targeted beliefs about the nature of science.

Índice de Matérias

Introdução Geral.....	21
-----------------------	----

I PARTE

Apresentação Geral do Estudo

Introdução.....	31
Capítulo I — Razões da Escolha do Tema.....	33
Nota introdutória	33
1 Antecedentes e motivações pessoais	35
1.1 A frequência da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	36
1.2 A Escola lugar de encontro	38
2 Contributos de algumas investigações já efectuadas	41
2.1 As concepções de «Ciência».....	42
2.2 A reflexão epistemológica na formação de professores.....	45
2.2.1 Influências no campo da «Educação em Ciência».....	46
2.3 O «pensamento» dos professores.....	49
2.4 A educação geográfica	54
2.5 Propostas de algumas áreas de investigação.....	55
Nota conclusiva.....	58
Capítulo II — A Geografia na Universidade de Lisboa	65
Nota introdutória	65
1 O Centro de Estudos Geográficos.....	67
1.1 A transição entre dois modos de considerar a análise geográfica.....	68
1.2 A emergência de diferentes grupos de trabalho	69
Nota conclusiva.....	76
Capítulo III — Definição do Problema.....	81

Nota introdutória	81
1 Enquadramento da investigação	83
1.1 Pressupostos subjacentes à definição do problema	83
1.2 Objectivos a atingir	85
2 Questões de investigação	87

II PARTE

Da Ciência Académica ao Saber do Professor

Introdução.....	93
Capítulo I — Epistemologia da Geografia.....	97
Nota introdutória	97
1 Evolução do pensamento geográfico e sociologia do conhecimento	99
2 Contributo epistemológico do construtivismo piagetiano	107
2.1 Quadro epistémico e pensamento geográfico.....	111
Nota conclusiva.....	132
Capítulo II — Objecto e método da Geografia.....	139
Nota introdutória	139
1 O conceito de Geografia	141
1.1 A delimitação do objecto de estudo	143
1.2 O relacionamento com outros ramos do saber	156
1.3 As metodologias privilegiadas	164
1.4 O conceito de região	174
1.4.1 A abordagem clássica.....	176
1.4.2 A abordagem funcional.....	181
1.4.3 A abordagem sistémica.....	184
1.4.4 A abordagem socio-espacial	190
Nota conclusiva.....	195

Capítulo III — Fundamentos da Geografia da Escola	205
Nota introdutória	205
1 Geografia e Educação.....	207
1.1 Valor da educação geográfica.....	222
2 O Saber do Professor	229
2.1 Representações, crenças e conhecimento	230
2.1.1 O conceito de «representação».....	230
2.1.2 O conceito de «crença»	234
2.1.3 As representações e as crenças como componentes do conhecimento.....	237
2.1.4 O sujeito em interacção	241
3 Influência das representações e das crenças nos processos de decisão dos professores.....	246
Nota Conclusiva.....	253
Conclusão da Segunda Parte	263

III PARTE

Contributo Empírico

Introdução.....	271
Capítulo I — Quadro Epistemológico da Metodologia	277
Nota introdutória	277
1 Contexto epistemológico do problema	278
1.1 A abordagem qualitativa face à abordagem quantitativa	278
1.2 Problemas epistemológicos emergentes das abordagens qualitativas	282
1.2.1 A objectividade.....	282
1.2.2 A causalidade	286
1.2.3 A subjectividade	289
Nota conclusiva.....	295

Capítulo II — Desenvolvimento do Plano de Investigação	299
Nota introdutória	299
1 Justificação da opção metodológica.....	301
1.1 Utilização do método de inspiração biográfica	302
1.1.1 A entrevista não estruturada no quadro do método biográfico	303
2 Procedimentos de investigação	306
2.1 Planificação e realização das entrevistas.....	306
2.2 Sujeitos de investigação.....	309
2.3 Utilização de outras fontes de informação.....	313
Nota conclusiva.....	315
Capítulo III — Análise do conteúdo das entrevistas.....	319
Nota introdutória	319
1 Tratamento das entrevistas	321
2 Apresentação e análise dos resultados.....	327
2.1 Laura.....	327
Definição de Geografia	327
Da Escola Secundária à Universidade.....	330
Concepção de Educação e de Educação Geográfica.....	337
Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar	346
Passagem da Ciência Académica ao Ensino.....	348
2.2 Helena.....	358
Definição de Geografia	359
Da Escola Secundária à Universidade.....	362
Concepção de Educação e de Educação Geográfica.....	369
Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar	380
Passagem da Ciência Académica ao Ensino.....	383
2.3 Jorge.....	394
Definição de Geografia	394
Da Escola Secundária à Universidade	396

Concepção de Educação e de Educação Geográfica.....	401
Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar.....	406
Passagem da Ciência Académica ao Ensino.....	408
2.4 Beatriz.....	418
Definição de Geografia	419
Da Escola Secundária à Universidade.....	422
Concepção de Educação e de Educação Geográfica.....	430
Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar.....	439
Passagem da Ciência Académica ao Ensino.....	440
Nota conclusiva.....	452
Capítulo IV — Interpretação dos resultados e conclusões.....	467
Nota introdutória	467
1 Sobre o «Professor de Geografia»	469
1.1 Dimensão epistemológica.....	469
1.2 Dimensão educativa	470
1.3 Perfil global.....	473
1.3.1 O conceito de espaço	473
1.3.2 As relações homem-meio	475
1.3.3 A diferenciação do espaço.....	477
1.3.4 A educação geográfica.....	483
2 Sobre o «Saber do Professor».....	490
2.1 Ciência Académica e Ciência da Escola.....	494
2.1.1 Organização do sistema de representações.....	496
2.2 O conceito de «saber» [do professor].....	511
Considerações finais	527
BIBLIOGRAFIA.....	531
Índice de Autores.....	545

ANEXO I — Tratamento de entrevista (1ª leitura)	551
ANEXO II — Tratamento de entrevista (2ª leitura).....	623

VOLUME II

Anexo III — Transcrição total das entrevistas

Anexo IV — Materiais elaborados pelos professores

Doc. 1 — Professor Jorge

Doc. 2 — Professora Beatriz

Índice de Figuras

Fig. 1	— Distribuição dos artigos publicados na revista «Finisterra».....	71
Fig. 2	— O conteúdo da Geografia.....	119
Fig. 3	— Os sistemas que constituem o objecto de estudo da Geografia.....	150
Fig. 4	— A abordagem ambiental como núcleo duro da Geografia.....	164
Fig. 5	— Processo de construção das representações espaciais.....	193
Fig. 6	— Conceitos geográficos segundo uma concepção «sistémica»	218
Fig. 7	— Conceitos geográficos segundo uma concepção «sócio-espacial»	219
Fig. 8	— Elementos constituintes de uma concepção.....	233
Fig. 9	— Percursos escolar e profissional dos sujeitos de investigação	311
Fig. 10	— O perfil do professor.....	481
Fig. 11	— Factores de influência sobre as práticas dos professores.....	492
Fig. 12	— Intersecção dos domínios do professor, do aluno e da ciência	493
Fig. 13	— O «Saber do Professor».....	494
Fig. 14	— O professor no interface «ciência académica»/«ciência da escola».....	515

Índice de Quadros

Quadro I	— A evolução do pensamento geográfico nos sécs. XIX e XX.....	122
Quadro II	— Algumas definições de «Geografia»	142
Quadro III	— Componentes socio-espaciais da paisagem.....	193
Quadro IV	— A «educação geográfica» em debate.....	212
Quadro V	— Conceitos nucleares na Educação Geográfica.....	220

Análise do corpus das entrevistas — principais tendências

Quadro VI	— Definição de Geografia	452
Quadro VII	— Da Escola à Universidade.....	453
Quadro VII	— (continuação).....	455
Quadro VIII	— As concepções de educação e de educação geográfica.....	456
Quadro VIII	— (continuação).....	458
Quadro IX	— Relações Universidade - Escola	459
Quadro X	— Passagem da Ciência Académica ao Ensino - influências	460
Quadro XI	— Passagem da Ciência Académica ao Ensino - condicionantes	461
Quadro XII	— Passagem da Ciência Académica ao Ensino - práticas e processos.....	462
Quadro XIII	— Passagem da Ciência Académica ao Ensino - profissionalização.....	463

Introdução Geral

O trabalho que agora se apresenta insere-se no domínio de investigação dos *processos de pensamento dos professores*, através do estudo das relações entre as suas representações acerca da natureza da ciência e a planificação da prática lectiva, no âmbito da «educação geográfica». Circunscrito ao exemplo de professores formados pelo Centro de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, ele pretende contribuir, no campo da Geografia, para o esclarecimento de problemas desde há muito abordados no âmbito das ciências físico-naturais.

Globalmente, o estudo inscreve-se no quadro hipercomplexo que decorre da tentativa de compreender o modo como se formam as imagens, as crenças, acerca do que é «Ser Professor». Tratando-se de um processo longo e multifacetado, o problema formulado, corresponde apenas e necessariamente a uma parcela muito reduzida dessa realidade: a análise das discrepâncias epistemológicas entre a «Ciência Académica» e a «Ciência da Escola», associada ao estudo compreensivo do papel desempenhado pelos professores no processo de reconstrução daqueles saberes.

O campo de investigação delineado emerge de postulados teóricos situados nos domínios da análise das *barreiras e constrangimentos que se interpõem à construção do conhecimento dos professores, patentes nas opções e posturas conceptuais que estes assumem nas suas práticas*. Esse quadro conceptual permitiu-nos identificar alguns dos elementos do problema e delinear os contornos das suas possíveis interrelações. Serviu igualmente de suporte à clarificação dos pressupostos a partir dos quais foram formuladas as questões de investigação: 1) o professor serve de intermediário à ciência do cientista, recontextualizando-a sob a influência do seu saber comum, ou «inconsciente científico» (SANTOS, 1991); 2) o predomínio de certas representações de ciência e a prevalência de alguns modelos pedagógicos, faz supor a existência de representações que emergem do contexto específico em que se desenrola a sua prática profissional.

Os esquemas conceptuais que a grande maioria dos professores de Geografia parece privilegiar nas suas práticas, deixam transparecer uma visão da disciplina de cariz «*descritivo*», que se traduz na valorização de uma abordagem pedagógica essencialmente factual, enumerativa, tendente ao exercício de capacidades de memorização e na qual os fenómenos geográficos são apresentados segundo uma ordem pré-estabelecida e constante: por exemplo, o estudo do espaço físico, seguido da análise dos fenómenos humanos, sempre iniciada com o tratamento dos problemas demográficos. Ora a «*descrição*» constitui um dos componentes metodológicos que na Geografia é normalmente associado ao paradigma regional.

No contexto da evolução do pensamento geográfico o estudo da região revelou-se o paradigma dominante até meados da década de 50, tendo a partir de então sido

sucedivamente posto em causa, primeiro pelo advento das correntes neopositivistas, depois, pelas abordagens de cariz sistémico. Só com o desenvolvimento dos movimentos pós-modernos se assiste a uma reavaliação do seu potencial heurístico, se bem que num quadro de produção do conhecimento científico diferente do anterior.

Ao nível da «educação geográfica», essa evolução foi acompanhada da redefinição das finalidades e objectivos educacionais, no sentido de se privilegiar o tratamento globalizante dos fenómenos geográficos, numa perspectiva que decorre mais de uma abordagem na linha da «resolução de problemas», do que da atomização dos conteúdos, ou dos factos. A componente didáctico-pedagógica seguiu esta mudança, passando-se a valorizar o desenvolvimento de atitudes e capacidades — de análise crítica, de utilização de fontes de informação e de dados diversificados, entre outras — bem como a contextualização dos problemas sob múltiplas condições e perspectivas, facto que se reflectiu na proposta de incremento das metodologias de «projecto».

No seu conjunto, pode pois afirmar-se que a concepção global da «educação geográfica», componente essencial do que definimos como a «Geografia da Escola», evoluiu no mesmo sentido da Geografia académica, sem que tal se tenha traduzido necessariamente na importação das suas técnicas e métodos, mas tão somente numa forma mais abrangente de proceder ao estudo do espaço. Contudo, se sob o ponto de vista das estratégias e das metodologias os professores foram sendo capazes de, com maior ou menor frequência e amplitude, ir incrementando novas posturas na sala de aula, continuou a ser patente uma certa rigidez dos seus modelos e esquemas de organização dos conteúdos. Por outras palavras, ter-se-ia verificado uma mudança metodológica sem mudança conceptual, o que acabou por representar uma subvalorização do potencial educativo dessas metodologias.

Desse modo, como a generalidade dos esquemas conceptuais continua a deixar transparecer um carácter eminentemente «descritivo», inferiu-se a existência efectiva de fortes barreiras à mudança conceptual na sala de aula, que entendemos ser possível interpretar como o reflexo das *representações* dos professores.

Para tanto, partimos da teoria que concebe as representações como um sistema de estrutura complexa, no qual se identificam um núcleo central de elementos muito coesos e resistentes, e uma zona periférica na qual se situam os elementos mais facilmente permutáveis (ABRIC, 1989). Assumimos igualmente que uma verdadeira transformação das representações, exige alterações profundas ao nível do seu núcleo central, sem a qual as mudanças são sempre superficiais e temporárias. O predomínio da concepção «descritiva» da educação geográfica teria assim a ver com a existência, nos professores, de uma «representação» da educação geográfica, com um núcleo suficientemente coeso para resistir à mudança conceptual, mas com elementos periféricos mais permeáveis, através dos quais se processaria a mudança metodológica.

A investigação tomou então por principal finalidade a compreensão da natureza do núcleo interno dos sistemas de «representações» dos professores de Geografia.

expresso no seu *conhecimento* acerca da natureza da disciplina, da educação geográfica e do processo de ensino e aprendizagem no seu conjunto. O conceito de conhecimento foi definido com recurso a alguns dos princípios da teoria da informação de Legroux (1981), construção na qual este é concebido como o estágio final de um processo contínuo e interactivo de integração de informações. Nesse sentido, o conhecimento assumiria um valor equivalente ao do próprio «*ser*»; teria uma natureza próxima da abstracção, da teoria, do inexplicável, ou seja, situar-se-ia ao nível mais profundo da consciência do sujeito.

A resistência à mudança teria origem no núcleo central das representações dos professores e decorreria da própria natureza do conhecimento por si elaborado, traduzindo-se num modelo pessoal no qual são postos em interacção diversos elementos informativos recolhidos ao longo da história de vida de cada sujeito — quer enquanto alunos, quer enquanto membros de um grupo socio-profissional. No entanto, tanto as representações como a natureza do conhecimento que estas exprimem, só podem ser compreendidos analisando as relações que o professor estabelece com o ambiente, no pressuposto de que ambos constituem um sistema uno — o «*sistema-pessoa*» (LERBET, 1981) — em cujo funcionamento ocorrem constantes fluxos de «*energia*» entre o sujeito (o «*eu*») e o ambiente, e vice-versa. É através dessas trocas e dos fluxos que alimentam e são gerados pelo sistema, que se originam as próprias representações.

Dito de outro modo, a compreensão das causas da resistência à mudança alicerçou-se sobretudo no estudo das relações que os professores estabelecem com o ambiente — «*environnement*» — no modo como lêem e interpretam os seus constrangimentos, no modo como potenciam factores de mobilização do sistema para promover a mudança das suas práticas, ou, pelo contrário, nele procuram encontrar tão somente as justificações para os obstáculos que partem mais de si do que do próprio sistema.

Metodologicamente, tratou-se de desenvolver um processo de investigação em que o *indivíduo* constituiu o centro das atenções do investigador, pelo que a actuação deste se estruturou em função dos seguintes eixos: 1) valorizar a estrutura específica das ocorrências mais do que a sua caracterização geral e distribuição; 2) procurar o significado dos pontos de vista dos actores em determinadas situações; 3) captar o “vívido dos participantes”, percorrendo a sua interioridade, conhecendo o modo como cada sujeito faz face à sua situação e às suas condicionantes; 4) obter os pensamentos implícitos que o sujeito assume relativamente a uma dada realidade.

A fim de tornar explícitos os princípios conceptuais e metodológicos que orientaram esse processo investigativo, realçando ao mesmo tempo os resultados entretanto obtidos, o estudo que ora se apresenta encontra-se dividido em três partes.

A **I Parte** — Apresentação Geral do Estudo — é formada por três capítulos. No **primeiro capítulo** («*Razões para a escolha do tema*»), são explicitadas quer as razões de índole pessoal que nos motivaram para a escolha do tema de investigação, quer os

resultados de alguns estudos e trabalhos onde esta mesma problemática é igualmente tratada. Neles procurámos recolher alguma informação teórica, tanto para a contextualização do problema, como para a identificação sumária de algumas possíveis áreas de pesquisa. Com o **segundo capítulo** (*«A Geografia na Universidade de Lisboa»*) pretendemos demonstrar a existência e formação, no Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, de vários grupos de geógrafos, que pelas suas diversas posturas epistemológicas reflectem a emergência de diferentes grupos de influência, não apenas ao nível da investigação, como também ao nível do ensino. O seu papel afigurou-se fundamental para se compreender o tipo de formação científica de base com que foram confrontados os geógrafos ao longo dos últimos vinte anos e, dessa forma, perceber parte do contexto de formação dos professores que foram objecto de estudo. O **terceiro capítulo** (*«Definição do Problema»*), corresponde à sistematização dos pressupostos que, decorrentes dos capítulos anteriores, estão subjacentes à definição dos objectivos e questões de investigação e justificam a organização do modelo teórico de referência, apresentado ao longo da **II Parte — Da Ciência Académica ao Saber do Professor** — também dividida em três capítulos.

No **primeiro capítulo** (*«Epistemologia da Geografia»*) pretendemos não tanto elaborar uma história dos episódios que marcam a evolução do pensamento geográfico, mas sobretudo realçar os aspectos epistemológicos que emergem desse encadeamento de factos, através da identificação de determinados *elementos de continuidade*, definidos como os *problemas-chave* em torno dos quais desde sempre se estruturou o saber geográfico. No âmbito da explicação do processo de construção do conhecimento científico, a existência de tais elementos torna difícil a aplicação à Geografia das concepções de cariz kuhniano e popperiano, cujos pressupostos só muito dificilmente se ajustam à complexidade das situações vividas nas várias comunidades científicas de geógrafos; por esse motivo, propomos em alternativa a consideração do modelo da psicogénese piagetiana, pois este não apenas torna possível aglutinar muitos dos princípios das teses de Kuhn e Popper, como permite uma justificação credível para o facto da ciência geográfica desde sempre se ter mantido vinculada ao estudo das mesmas categorias de problemas.

Por outro lado, o seu reconhecimento é essencial para se compreender, quer o conteúdo do objecto da disciplina, quer o modo como esta se relaciona com outros ramos do saber, quer ainda o quadro metodológico em que se desenrola a sua actividade. Estes problemas são tratados ao longo do **segundo capítulo** (*«Objecto e Método da Geografia»*), no qual se procede ainda à análise da evolução da noção de *região*, entendida como conceito transversal da Geografia e, por isso, síntese das contradições e ambiguidades que dão forma à ciência geográfica.

No **terceiro capítulo** (*«Fundamentos da Geografia da Escola»*) faz-se uma análise dos principais vectores estruturantes da educação geográfica, estabelecendo-se a sua ligação com a evolução global da disciplina, quer sob o ponto de vista conceptual, quer

metodológico; globalmente pretendemos demonstrar a consonância entre os princípios teóricos da «Geografia académica» e da «educação geográfica», tal como estes são vistos não apenas pelos geógrafos, mas por organismos responsáveis pela definição de propostas gerais de política educativa no domínio específico do ensino da Geografia. Partindo, depois, da identificação duma discrepância entre as concepções teóricas e metodológicas definidas, quer para a Geografia académica, quer para a educação geográfica, e a prática efectiva do ensino da Geografia nos estabelecimentos de ensino, colocamos o problema da génese e estrutura dos sistemas de representações dos professores acerca da natureza da ciência e do modo como concebem a sua prática lectiva. Sob o ponto de vista conceptual, o tema é abordado pelo recurso a três referenciais teóricos fundamentais: a reflexão em torno dos conceitos de representação, de concepção e de crença; a ligação destes à teoria da informação de Legroux (1981); a análise dos contextos socialmente gerados que justificam a natureza interactiva das ligações entre representações e práticas dos professores.

A **III Parte** — **Contributo Empírico** — corresponde à descrição global do processo de investigação, à apresentação e análise dos resultados obtidos, respectiva interpretação e sistematização das principais conclusões. No **primeiro capítulo** (*«Quadro Epistemológico da Metodologia»*) procedemos ao confronto entre os pressupostos teóricos que regulam as abordagens de investigação de cariz quantitativo e qualitativo, justificando dessa forma a natureza compreensiva e não generalizante do estudo desenvolvido; neste quadro, o capítulo termina com uma breve reflexão em torno da necessidade de redefinição dos critérios de cientificidade que devem orientar o incremento de investigações de cariz qualitativo, em cuja filosofia nos inspirámos para proceder à análise dos dados posteriormente recolhidos. No **segundo capítulo** (*«Desenvolvimento do Plano de Investigação»*), descrevem-se e justificam-se as opções metodológicas subjacentes ao processo investigativo levado a cabo, com destaque para a aplicação de entrevistas semi-estruturadas, instrumento central de recolha da informação. Narra-se ainda o modo como se procedeu à sua planificação e realização, enunciam-se os critérios que presidiram à escolha dos sujeitos de investigação e referem-se as fontes de informação complementar de que nos servimos numa fase ulterior do trabalho. O **terceiro capítulo** (*«Análise do Conteúdo das Entrevistas»*) trata da apresentação e análise dos dados recolhidos em entrevistas efectuadas a quatro professores de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, colocados em escolas situadas na Área Metropolitana de Lisboa e formados na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Os dados foram analisados em conformidade com as categorias definidas no momento de constituição do respectivo *corpus*, cujo conteúdo é igualmente objecto de caracterização.

O **quarto capítulo** (*«Interpretação dos resultados e conclusões»*), corresponde à interpretação da informação recolhida, tomando por referência, quer as questões de investigação formuladas no final da I Parte, quer o quadro teórico delineado ao longo da

II Parte. Nesse sentido, consideraram-se duas vertentes de análise fundamentais: a primeira, que diz respeito à identificação e caracterização do perfil epistemológico que transparece do discurso dos sujeitos; a segunda, que pretende estabelecer as relações entre os sistemas de representações acerca da natureza da ciência, da «Educação» e da «educação geográfica», e o modo como os professores parecem conceber a sua prática lectiva. De entre as principais conclusões destacam-se:

Em primeiro lugar, os professores definem a Geografia estabelecendo uma síntese ambígua entre elementos epistemológicos de origem diversificada. Muito embora considerem o *espaço* como factor determinante para a individualização do objecto da disciplina, a utilização deste conceito decorre somente da tentativa de introduzir uma componente de modernidade, que não esconde a persistência da valorização dos critérios clássicos normalmente associados à ideia da Geografia como ciência de excepção: a única com capacidade para proceder à interrelação de saberes oriundos dos campos das ciências naturais e das ciências sociais, entre as quais ocupa uma posição de charneira, ou de encruzilhada. Por outro lado, apesar de omitirem dos seus discursos os componentes que possam ser conotados com uma visão mais tradicional do objecto da Geografia, nomeadamente, todos os que se referem às suas dimensões locativa e regional, é um facto que esta continua a ser entendida como uma ciência que permite aceder ao conhecimento do mundo, em toda a diversidade dos seus aspectos físicos e humanos.

Em segundo lugar, entende-se que a «educação geográfica» deve privilegiar o desenvolvimento nos alunos de atitudes, de valores e de capacidades, objectivos que se enquadram numa concepção mais abrangente de «Educação», na qual se desvalorizam, entre outros, a transmissão do saber e o papel central do professor. Nesse sentido, este é visto tão somente como um coordenador de actividades alicerçadas nos interesses dos alunos, circunstância que pressupõe a utilização crescente de pedagogias activas, enquadradas por metodologias de resolução de problemas. No entanto, quando convidados a explicitar os seus modos de operacionalização destas estratégias, tornam-se evidentes algumas contradições, de tal forma que é possível afirmar-se que o perfil pedagógico dos professores, ou teoria pessoal de educação, e a imagem do seu perfil epistemológico, é uma súpula de componentes originários de paradigmas educacionais distintos, que o modo como concebem o processo de ensino e aprendizagem mostra serem difíceis de conciliar, dando origem a uma normalização das práticas à revelia das concepções de educação individualmente expressas.

Em terceiro lugar, essa aparente normalização da acção pedagógica dos professores parece reflectir a estrutura e organização dos seus sistemas de representações. Na verdade, analisando as posições globalmente assumidas pelos docentes, parece ser possível perceber a existência de um sistema de representações organizado segundo níveis de centralidade, de tal forma que as representações acerca da «Educação», da «educação geográfica» e da Geografia, ocupando os níveis mais periféricos se mostram menos determinantes para a postura integral que cada professor deixa

evidenciar. Pelo contrário, esta seria condicionada sobretudo por representações acerca do que «é ser professor», que situadas no centro do sistema temos por responsáveis pela coesão de todo o conjunto.

Uma vez que estas representações não são verbalizadas, atribuímos-lhes uma natureza de *conhecimento* e, por isso, próxima do *ser*, em confronto com as restantes, que por traduzirem a expressão intelectual desse mesmo conhecimento, entendemos constituírem o *saber* que o professor deixa transparecer através das informações que difunde. Ou seja, a prática lectiva seria a manifestação de um *saber* resultante da síntese das informações situadas nos níveis periféricos do sistema, entretanto filtradas pelos elementos localizados no núcleo duro; como a sua incorporação remonta, ou está na origem da formação do próprio sistema, adquirem uma natureza subconsciente, intransmissível, que condiciona a acção concreta dos professores, mas que estes não assumem no seu discurso verbal, tido somente como a manifestação de dados ainda relativamente exteriores e, por isso, ainda não completamente assimilados.

Finalmente, a aceitação do pressuposto de que existem fortes relações entre as representações sobre a natureza da ciência e a prática lectiva, só é possível desde que se atenda à posição relativa dessas representações no conjunto do sistema, uma vez que as tomadas de decisão dos professores e as suas opções didáctico-pedagógicas, decorrem do sistema no seu todo e não da influência de qualquer um dos seus níveis tomado individualmente.

I PARTE

Apresentação Geral do Estudo

Primeira Parte:

Apresentação Geral do Estudo

Introdução

Ao darmos início à apresentação geral do estudo que efectuámos, entendemos que esta não deveria limitar-se ao mero enunciado de pressupostos, de objectivos e de questões de investigação, uma vez que estes decorreram da combinação prévia de um sem número de factores de ordem pessoal que acabaram por levar o investigador a encetar um caminho que aos olhos de outros pode ser, no mínimo, discutível. No entanto, sem se conhecerem essas razões não seria possível compreender a estrutura global do trabalho realizado, nem tão pouco as opções teóricas e metodológicas privilegiadas.

A escolha do problema de investigação que adiante se apresenta, funda-se na experiência do investigador, no seu modo particular e subjectivo de avaliar uma determinada situação, numa conjuntura que Popper tão bem retrata ao afirmar: «quando nos surpreendemos por algum acontecimento, essa surpresa deve-se em geral à expectativa inconsciente de que sucedesse algo diferente» (POPPER, 1991: 46), de tal forma que o problema é «sempre o ponto de partida; e a observação só constitui uma espécie de ponto de partida quando detecta um problema, ou, por outras palavras, quando nos surpreende, quando nos mostra que algo no nosso saber — nas nossas expectativas, nas nossas teorias — não está totalmente certo» (POPPER, 1989: 73).

É essa surpresa e o questionamento que ela precipitou, que justificam o diagnóstico inicial que realizámos, assente sobretudo no modo como o investigador observou e avaliou o seu passado de aluno e de professor, numa memória de múltiplos contactos com outros professores, no registo aleatório de muitas das suas afirmações, de que resultaram a formulação de toda uma série de conjecturas, a todos os títulos refutáveis, mas nas quais se identifica uma orientação de estudo que se procurou manter ao longo de todo o processo investigativo. Esta tem subjacente a análise da situação vivida no domínio da educação geográfica desenvolvida nos nossos estabelecimentos de ensino, onde julgamos verificar-se uma subvalorização do potencial formativo da disciplina, por via da manutenção por parte dos docentes, de práticas pedagógicas que reflectem pouco das modernas correntes de pensamento geográfico.

Embora partindo desta base idiossincrática, sentimos necessidade de conferir às nossas conjecturas alguma plausibilidade, sem nos preocuparmos em demasia com a origem das fontes onde procurar essa fundamentação. Estas surgiram sobretudo pela análise de resultados de investigações levadas a cabo no domínio da «educação em

ciência», tendo-se a esse respeito constatado da possibilidade de estabelecer inúmeras analogias entre a situação vivida no ensino das ciências físico-naturais e da Geografia. Nelas se realça, uma vez mais a discrepância de natureza epistemológica e metodológica entre a Ciência praticada pelos cientistas e a que é desenvolvida pela Escola, apontando-se como sua causa fundamental as imagens deturpadas que os professores evidenciam acerca da própria natureza da Ciência e do processo de construção do conhecimento científico.

Outro aspecto não menos importante que ressaltou da análise desses resultados, foi o de se ter tornado evidente que estávamos perante um quadro complexo, impossível, por um lado, de simplificar, por outro lado, de retratar pela interacção de todas as variáveis em presença, e, por isso, também incompatível com a tentativa de estabelecimento de raciocínios lineares e causais. Daqui resultou, a opção pelo desenvolvimento de uma investigação de índole compreensiva e não generalizante, assente nos princípios metodológicos que caracterizam as abordagens qualitativas.

Tomada a opção metodológica, que se apresenta detalhadamente nos capítulos I e II da III Parte, houve que proceder quer à delimitação do campo de estudo, quer à escolha da sua área de incidência, uma vez que desta dependeu a escolha dos sujeitos de investigação. No primeiro caso, decidimos circunscrever a investigação ao estudo das relações entre as representações dos professores acerca da natureza da ciência [Geografia] e do seu ensino [educação geográfica] e o modo como os aqueles afirmam desenvolver a sua prática lectiva. No segundo caso, optámos por nos cingir à análise das posições assumidas por professores licenciados pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: 1) porque foi nesta Instituição que o próprio investigador recebeu a sua formação de base em Geografia; 2) porque o Centro de Estudos Geográficos (CEG) cediado naquela Faculdade conta como seus membros com alguns dos geógrafos cuja actividade consideramos decisiva para se compreender a evolução da Geografia portuguesa ao longo dos últimos cinquenta anos; 3) porque a acção desenvolvida pelo CEG durante esse período acaba por ser o reflexo das escolhas, das oposições, dos compromissos, inerentes à tentativa de domínio por parte de diferentes correntes de pensamento geográfico.

Capítulo I — Razões da Escolha do Tema

Nota introdutória

Este capítulo encontra-se estruturado em duas grandes áreas: na primeira, expõem-se as razões de índole pessoal que nos levaram à escolha do problema de investigação; na segunda, apresenta-se a revisão da literatura em cujos resultados e conclusões nos baseámos, quer para justificar a pertinência das questões de investigação formuladas, quer para identificar alguns dos componentes do quadro teórico que definimos posteriormente.

As razões de ordem pessoal prendem-se com a avaliação do passado escolar do investigador — no «Liceu» e na Universidade — afinal, com o que este entende serem as raízes da sua própria concepção acerca do que é a Geografia e do que significa ser geógrafo. As impressões recolhidas e as imagens então criadas, constituíram o referente a partir do qual se delineou um diagnóstico da situação vivida pela educação geográfica praticada ao nível dos Ensino Básico e Secundário, mais tarde reforçado e complementado com muitas informações recolhidas durante o desempenho de funções no âmbito da formação de professores.

Por seu turno, a revisão bibliográfica efectuada é o resultado da leitura de trabalhos de investigação realizados no campo da «educação em ciência», distribuídos por três domínios fundamentais:

- 1) o estudo das concepções dos professores acerca da natureza da Ciência e do processo de produção do conhecimento científico, confrontando-se essas imagens com o que se considera ser a actividade concreta do cientista; tais estudos alertam ainda para o facto dos professores manifestarem alguma dificuldade em desenvolverem práticas que colidam com as suas próprias concepções, actuando muitas vezes à revelia das propostas metodológicas inscritas nos currículos disciplinares;
- 2) a avaliação dos resultados da introdução em programas de formação de professores (inicial ou continua), de conteúdos relacionados com a história e filosofia da ciência; a sua incidência como factor de transformação das práticas revela-se muito reduzida, sempre que tais conteúdos são encarados como mera informação teórica, sem reflexo na acção concreta dos responsáveis pela formação; em contrapartida, o seu impacte aumenta a partir do momento em que são definidas estratégias que impliquem os formandos em actividades coerentes com a imagem da Ciência que se pretende difundir;

- 3) o estudo da relação entre as crenças dos professores acerca da natureza da ciência e respectivas práticas de ensino e aprendizagem; tais estudos inserem-se numa linha de investigação em que procura compreender-se o «pensamento dos professores» e fundam-se no pressuposto de que aquilo que o professor faz é essencialmente fruto do que pensa; põem em relevo a complexidade das ligações entre vários sistemas de crenças, concluindo que as opções dos docentes são menos condicionadas pelas suas concepções de Ciência, do que pelo sentido que atribuem ao desempenho da sua função (crenças sobre o que é «ser professor», sobre o modo como os alunos aprendem, sobre a educação em geral, entre outras); por último, salienta-se o facto de muitas dessas imagens se gerarem precocemente, normalmente ainda quando os sujeitos se encontram na posição de alunos.

No que respeita ao campo específico da «educação geográfica» apresentam-se somente as conclusões de dois estudos desenvolvidos por investigadores portugueses: o primeiro, no qual se faz uma análise detalhada da evolução dos currículos de Geografia em Portugal e se procura confrontar a sua estrutura e conteúdos com as principais correntes de pensamento geográfico e modelos de desenvolvimento curricular no domínio da educação geográfica; o segundo, no qual se procura compreender o modo como os professores de Geografia integram nas suas planificações da prática lectiva, finalidades e objectivos gerais conducentes ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Por último, a leitura destas fontes bibliográficas permitiu-nos identificar algumas das áreas de investigação onde os respectivos autores consideram ser mais urgente o incremento de novos estudos, facto que nos possibilitou avaliar da pertinência da nossa própria investigação e situá-la num dos campos aí definidos.

1 Antecedentes e motivações pessoais

Não foi por acaso que, em 1974, decidi frequentar o curso de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Num momento em que me preparava para concluir o curso geral dos liceus, impunha-se uma escolha relativamente ao futuro na Universidade. Para a maioria dos meus colegas e amigos, que então se preparavam para licenciaturas em Medicina, Direito ou Engenharia, a decisão tomada foi considerada, no mínimo, como estranha. Entendiam que a frequência de uma licenciatura em Geografia significava o mesmo que optar entre uma carreira de que poucos questionavam a “utilidade” e o “estatuto social”, e algo que nenhum parecia saber exactamente para que servia.

Acontece, porém, que durante anos tinha tido o prazer de conviver com um geógrafo que, embora antigo discípulo de Orlando Ribeiro, assumia uma visão da Geografia substancialmente diversa da que este último preconiza. Ao longo das muitas conversas que mantivemos, fui-me apercebendo que a Geografia se podia desdobrar por domínios que até então me eram totalmente desconhecidos. Dei-me conta, na altura, que a educação geográfica que se praticava no ensino secundário português, pouco ou nada tinha em comum com essa “outra” Geografia, sobretudo com a de origem anglo-saxónica. As diferenças eram profundas, não apenas relativamente à ciência praticada pela Universidade mas, principalmente, no que dizia respeito ao ensino da Geografia nas escolas. Estávamos na década de 70 e a bibliografia de origem britânica e norte-americana que tinha a oportunidade de observar transbordava de fórmulas matemáticas, de análises quantitativas, de modelos teóricos e de demonstrações da utilização da Geografia no ordenamento do território e no planeamento regional.

Tornava-se-me evidente que a Geografia também era uma «Ciência» passível de poder aguentar um confronto com outras tidas por mais dignas, como a Física ou a Biologia. Afinal, também ela se exprimia através de um discurso rigoroso e “exacto” e utilizava um método dito científico. Que faceta tão diferente da proporcionada pelas enfadonhas descrições geográficas de âmbito regional que o ensino secundário português privilegiava, cujo objectivo educativo último se parecia resumir ao desenvolvimento de um saber enciclopédico e factual! Assim se justificaria a imagem então dominante, e que em muitos ainda hoje persiste, de que a Geografia serviria tão somente a um conhecimento de tipo locativo, no sentido mais restrito do termo: *«Onde se localizam as cidades e as serras?»*, *«Por onde passam os rios?»*, *«Quais as produções mais importantes dos vários países?»*, etc. Na época não dispunha de conhecimentos que me permitissem tecer considerações acerca dos pressupostos e princípios dos paradigmas dominantes, ou das características de diferentes Escolas de pensamento geográfico, nomeadamente a oposição conceptual e metodológica, em certos domínios ainda hoje evidente, entre a Geografia de inspiração anglo-saxónica e a Geografia de escola francesa. Por outras

palavras, entre um paradigma de índole neopositivista que concebe a disciplina enquanto ciência do geral e um paradigma regional, que a encara como ciência do único e do particular (1).

1.1 A frequência da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Quando em 1977 ingressei na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa tinha, ou pelo menos pensava ter, uma imagem muito fidedigna da Geografia dita científica. Contudo, logo no 1º ano a confusão se instalou. Vi-me então confrontado com professores de personalidades tão diversas e posturas científicas tão diferentes quanto as de Orlando Ribeiro — que estudantes mais recentes não tiveram a sorte de presenciar, pois o Mestre se retirou das tarefas do ensino logo em 1978 —, Ilídio do Amaral ou Jorge Gaspar. Nos anos subsequentes a situação não se alterou, pelo convívio com Suzanne Daveau, João Ferrão, Carminda Cavaco ou Carlos Alberto Medeiros.

Nesse contexto, parecia-me irrelevante e descabido proceder a quaisquer opções de carácter epistemológico, tanto mais que a celeridade e diversidade das tarefas escolares, pouco ou nenhum tempo deixavam para a reflexão. A posição mais credível ao longo de toda a licenciatura pareceu-me ser, tal como à maioria dos colegas, a tentativa de adaptarmos o nosso discurso teórico e metodológico ao posicionamento e concepções que cada docente deixava antever: ora valorizando a descrição, ora aplicando toda a panóplia de métodos quantitativos que o recurso a uma simples máquina de calcular tornava possível.

Ao longo de toda a licenciatura ficou clara a total ausência de momentos de reflexão epistemológica (2), relativamente a uma ciência cujo estatuto se afirmava cada vez mais difícil de justificar, pela emergência e desenvolvimento de «novas» ciências como a Ecologia, ou pelos contributos cada vez mais ricos da Sociologia e da Economia, disciplinas em que a profunda teorização de conceitos antes tidos por eminentemente geográficos se tornava dia a dia mais evidente. Não obstante, em todos os testes e exames que realizei durante o 1º ano e independentemente do professor considerado, fui colocado face ao que na altura me pareceu ser uma questão obrigatória: *«Para que serve a Geografia?»* ou, por exemplo, *«Qual o papel a desempenhar pela Geografia atendendo à sua posição de charneira entre as ciências naturais e as ciências sociais?»*. Todavia, tais questões não voltaram a ser formuladas, ou discutidas, ao longo do curso (3). De facto, ainda hoje me interrogo sobre o seu verdadeiro alcance, quando colocadas a jovens estudantes sem qualquer prática da ciência relativamente à qual se pretendia que reflectissem, da mesma forma que nunca compreendi realmente os seus verdadeiros objectivos: se promover uma estruturação do pensamento geográfico; se desenvolver a consciência da função social do geógrafo; se proceder a uma reconstrução das imagens da

ciência geográfica que os alunos teriam eventualmente elaborado no ensino secundário. Quaisquer que fossem esses objectivos, a maioria das respostas mais não era do que a transcrição de umas tantas ideias, vagas e imprecisas, extraídas da diversa bibliografia sugerida pelos vários professores, a qual, naturalmente, reflectia sobretudo os seus próprios pontos de vista.

Parecia tomar-se como certa a identidade dos futuros geógrafos com uma determinada imagem da Geografia universitária, a qual resultaria da síntese de um sem número de conteúdos científicos tidos por tradicionais na disciplina: Climatologia, Geomorfologia, Geografia Urbana e Rural, Geografia Económica e Social, Geografia Regional, Geografia das Regiões Tropicais, etc. Uma tal estrutura acabava por servir de um modo muito deficiente as necessidades de formação científica dos geógrafos recém-licenciados, sujeitando-os ainda a uma profunda ambiguidade conceptual, cuja origem penso poder atribuir a discrepâncias de carácter essencialmente epistemológico. Simultaneamente, os jovens geógrafos encontravam-se mal preparados para desempenhar funções, quer no âmbito do planeamento regional e urbano (4), quer enquanto docentes do ensino secundário. No primeiro caso, porque embora tenha sido patente a preocupação em ministrar conteúdos e conhecimentos conceptualmente actualizados e em consonância com as reflexões epistemológicas levadas a cabo pela Geografia desde meados da década de 60 e ao longo dos anos 70, também não deixou de ser notória a total ausência de uma componente metodológica que permitisse a integração e articulação da teoria com as exigências impostas no terreno pelas tarefas do planeamento. No segundo caso, porque os conhecimentos teóricos adquiridos pouco tinham em comum com a Geografia praticada na escola secundária, cujas orientações e conteúdos se centravam sobretudo na descrição parcelar e factual do espaço, dando pouca ou nenhuma importância à demonstração das profundas interacções existentes entre os fenómenos geográficos (5).

Julgo que a estrutura curricular de uma licenciatura só muito dificilmente poderá evitar a heterogeneidade dos conteúdos científicos que se ministram. Considero-a mesmo imprescindível para que os recém-licenciados construam uma imagem abrangente e multifacetada da ciência por que optaram.

Todavia, afigura-se-me mais problemática a persistência de uma certa ambiguidade epistemológica, patente na forma como muitos desses conteúdos podem eventualmente vir a ser abordados. No caso da Geografia, como tal ambiguidade foi/é acompanhada pela quase ausência de reflexão epistemológica nos momentos cruciais da formação do geógrafo, nomeadamente quando no final do curso os alunos trabalham em seminários com uma forte componente prática e investigativa, pode acontecer que a imagem da ciência que os jovens geógrafos retêm seja determinada mais pelas concepções que foram construindo nos bancos da escola e menos o fruto de um processo de reconstrução que releve da sua formação académica, actualizada não apenas sob o ponto de vista do conteúdo (6).

Considerando que muitos desses recém-licenciados em Geografia têm por destino profissional a docência no ensino secundário, talvez se possa pensar que a «ciência da escola» que veiculam não reflecte a imagem actual da disciplina, antes reproduz modelos e concepções epistemológicas que reflectem correntes de pensamento anteriores.

A ruptura deste ciclo vicioso não se me afigura uma tarefa fácil, tanto mais que nesta fase do meu trajecto pessoal estou convicto que uma acção formativa mais profíqua deverá pressupor a introdução de uma componente de reflexão e debate epistemológico como parte integrante da formação científica e pedagógica ministrada aos futuros professores pelas várias Instituições de Ensino Superior. Sem ela, podemos correr o risco de ver uma vez mais adiada a mudança conceptual ao nível da educação geográfica que se pratica nas nossas escolas.

Apesar da existência deste quadro cheio de indefinições, não posso deixar de afirmar que a imagem da Geografia que fui construindo ao longo do período em que frequentei a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, foi sobretudo determinada pela influência que em mim tiveram geógrafos como Jorge Gaspar, ou João Ferrão. A coerência e o rigor conceptual que imprimiram ao seu ensino acabaram por ter reflexos a vários níveis:

- 1) reforçaram a concepção de Geografia que já tinha ao tempo em que ingressei na Universidade;
- 2) levaram-me a imprimir a muitos dos trabalhos que realizei na licenciatura uma feição diversa da que era preconizada pelo docente responsável;
- 3) fizeram-me sentir com maior acuidade o conflito existente entre a Geografia universitária e a Geografia da escola;
- 4) motivaram-me para o questionamento e estudo dos contextos e processos envolvidos na génese da Geografia "escolar", bem como para a reflexão acerca dos contornos epistemológicos que emergem do seu conteúdo.

1.2 A Escola lugar de encontro

Acabada a licenciatura, e porque o mercado de trabalho para os geógrafos na administração e no planeamento era na época praticamente inexistente, resignei-me a enveredar pelo ensino, de que aliás tinha reduzida experiência, adquirida em simultâneo com a frequência da Universidade.

Ao iniciar a minha carreira de professor depressa me confrontei com muitos dos problemas a que anteriormente fiz alusão, principalmente a necessidade de me conformar com a inviabilidade de imprimir à prática lectiva uma configuração que de algum modo pudesse dar corpo a muitos dos conhecimentos geográficos que constituíam

a minha formação científica de base. A exemplo do que aconteceu com outros colegas, a Universidade não me tinha proporcionado qualquer formação minimamente adaptada à realidade da educação geográfica ministrada nas escolas secundárias. Apesar de algumas diferenças quanto aos conteúdos, a generalidade dos planos curriculares continuava a traduzir uma Geografia de cariz não muito diverso da que eu próprio tinha aprendido enquanto aluno.

Contudo, apesar de consciente de que entre a Geografia universitária e a Geografia da Escola seria inevitável existirem profundas diferenças, não encontrava razões para o facto da necessidade de definir objectivos em consonância com os valores educativos preconizados para a formação geral dos jovens justificar, só por si, uma tão grande discrepância entre elas.

Tratava-se de uma Geografia em que, sob a capa de uma análise globalizante da organização do espaço, mas de carácter demasiado abstracto e espacialmente descontextualizado, se disfarçava mal um cariz ainda eminentemente “descritivo”. Também por isso, os programas de ensino se me afiguravam particularmente desadequados aos alunos mais jovens, não parecendo ter em conta elementares regras de bom senso, nomeadamente ao nível da adequação às capacidades cognitivas desses alunos. De igual modo, não era visível qualquer forma de articulação vertical que pudesse obstar a uma inevitável repetição dos conteúdos. No entanto, apercebi-me gradualmente de que essa aparente repetição parecia resultar menos dos próprios conteúdos programáticos e mais da abordagem geográfica e pedagógica que os professores privilegiavam.

Considero que a generalidade dos professores cujas licenciaturas se concluíram a partir de finais dos anos 70 na Universidade de Lisboa — nos quais eu próprio me incluo — teriam sido formados, pelo menos teoricamente, segundo orientações epistemológicas que em muito questionavam as abordagens geográficas de contornos descritivos e estritamente factuais (7). Todavia, o contexto escolar parecia tornar indistinto o discurso científico e pedagógico do conjunto dos professores, não havendo assim legitimidade para acusar de conservadorismo os docentes mais antigos. Toda esta situação acabou por me causar um profundo desânimo relativamente à função de professor em geral, de Geografia em particular.

No período anterior à Reforma curricular pareciam estar assim identificadas algumas das causas próximas do descrédito em que a disciplina tinha caído ao longo dos anos. Ele torna-se facilmente evidenciado na forma como os próprios alunos pareciam encará-la. Suportavam-na, porque obrigatória, na sua formação geral; excluíam-na das suas escolhas e opções quando da formação complementar; optavam por ela no período que dá acesso à Universidade, na esperança de que o ensino e conteúdo factual que dela retinham, fosse propício à obtenção de elevadas classificações (8).

Pareciam ser poucos os que a escolhiam pelo valor inerente aos conhecimentos geográficos. Aqueles que o faziam, verificava-se muitas vezes serem o fruto do contacto e

do trabalho com professores que foram capazes de tornar a disciplina relevante para os seus alunos: não somente pelo tipo de abordagem pedagógica que privilegiaram nas suas aulas, mas sobretudo pela perspectiva integradora que tentaram imprimir à organização dos conteúdos e pela diversidade de técnicas e métodos geográficos que proporcionaram aos jovens.

Afinal, se no caso da Matemática, da Física, ou da Biologia, os alunos ainda se iam resignando à desadequada concepção psico-pedagógica que muitos professores ainda manifestavam, parecia ser evidente que a Geografia não tinha quaisquer possibilidades de sair vencedora num confronto desse tipo, a não ser que se verificasse uma verdadeira mudança conceptual na sala de aula.

Com efeito, a disciplina apresenta enormes potencialidades para a formação integral dos alunos, ponto de vista que apenas reforcei e me foi surgindo cada vez mais claro, ao longo do trabalho na formação de professores.

Infelizmente, afigura-se-me que os docentes devem partilhar parte das responsabilidades pelo desinteresse que a disciplina vinha a suscitar no ensino português. Não porque duvide das qualidades didáctico-pedagógicas da generalidade dos professores, mas porque me custa aceitar a rigidez dos seus esquemas conceptuais. Chegado aqui, é o momento de retornar, ainda que parcialmente, ao meu ponto de partida: como justificar essa rigidez conceptual, que passa por ser também epistemológica, quando a formação científica dos professores das gerações mais recentes aponta para um contexto paradigmático diverso daquele que parecem privilegiar nas suas aulas?

Não se trata evidentemente de propôr a adopção de qualquer paradigma quantitativo, não apenas porque a ciência académica é, hoje, a primeira a questioná-lo, mas porque penso que a educação geográfica não se deve pautar por esse tipo de critérios, tantas vezes na origem de outras formas de reducionismo. Trata-se sobretudo de tentar compreender as causas que têm levado a que não se potenciem as abordagens pedagógico-didácticas e conceptuais que decorrem da evolução epistemológica da ciência geográfica, sem contudo a decalcarem completamente. Aliás, muitas destas questões não são exclusivas da Geografia, constituindo preocupação para outras disciplinas científicas, se bem que os termos possam variar ligeiramente.

As discrepâncias que tenho vindo a apontar tornam-se tanto mais preocupantes, quando não é raro verificar que a prática de muitos professores se define à revelia do que preconizam os próprios programas, que por vezes demonstram desconhecer, principalmente no que concerne às orientações metodológicas. No fundo, parecem existir inúmeras barreiras, explícitas ou implícitas, que impedem os docentes de proceder a uma renovação não só das suas práticas, mas também do seu discurso científico.

O problema de investigação que mais adiante tratarei de apresentar decorre, em grande medida, das preocupações que acabei de explicitar. Através dele procurarei

fundamentalmente compreender os processos, individuais ou colectivos, inerentes à reconstrução da «Ciência do Cientista» na «Ciência do Professor», com o objectivo de:

- 1) perceber em que medida esta se afasta da primeira;
- 2) identificar os factores que, emergentes desse processo, podem constituir obstáculo ao incremento de práticas pedagógicas simultaneamente inovadoras e relevantes para os jovens;
- 3) contribuir através da reflexão para a construção de uma Escola que se afirme como espaço de formação, propiciadora de meios que permitam aos jovens «aprender a aprender».

2 Contributos de algumas investigações já efectuadas

A escolha do tema bem como a definição do problema de investigação decorreram não apenas das motivações pessoais já explicitadas, mas também da leitura dos resultados e das questões levantadas em diversos trabalhos de investigação (9). É essa breve revisão da literatura que passaremos a apresentar. Através dela procuraremos igualmente justificar, não apenas a pertinência e relevância do problema, como a formulação de alguns dos objectivos e questões de investigação. Grande parte da literatura consultada relata as conclusões de trabalhos realizados no campo da educação em ciências físico-naturais e teve por sujeitos de investigação professores ligados aos níveis de ensino básico e secundário (10). Apesar da situação que se vive nessas disciplinas ser claramente determinada pelas especificidades conceptuais e metodológicas inerentes ao respectivo ramo do conhecimento, é possível estabelecer um certo paralelismo relativamente aos problemas que se colocam no campo da educação geográfica.

De facto, no que concerne às ciências sociais em geral e à educação geográfica em particular, a escassa bibliografia disponível em Portugal mostrou-se de difícil acesso no tempo que mediou a apresentação deste estudo (11). Todavia, são referidos dois trabalhos de investigação desenvolvidos no âmbito da educação geográfica em Portugal (FERREIRA, 1992 e RAMALHO, 1995), os quais, embora suscitados por interesses distintos e procurando, por isso, dar resposta a questões de natureza diversa, se revelaram auxiliares preciosos tanto para a definição de um campo de acção investigativa, como para a posterior interpretação dos respectivos dados empíricos.

No seu conjunto, os problemas de investigação revelados pelas fontes bibliográficas que a seguir se indicam, podem situar-se em três grandes domínios:

- 1) a análise das concepções de ciência dos professores e seu confronto com os traços epistemológicos do paradigma de ciência dominante;
- 2) a reflexão em torno dos objectivos e conteúdos dos programas de formação, analisando-se nomeadamente os efeitos produzidos pela introdução nessa formação de temas da História e da Filosofia da Ciência;
- 3) a clarificação do significado dos conceitos de *crença*, de *representação* e de *atitude*, a análise dos contextos que as podem condicionar e a identificação de factores que possam justificar a resistência à mudança e à inovação pedagógica por parte dos docentes.

Apesar desta delimitação, o conteúdo da maioria dos trabalhos acaba por tocar em mais do que um dos campos, o que traduz as dificuldades em isolar as variáveis e a necessidade de não se simplificarem demasiado as interacções.

2.1 As concepções de «Ciência»

A partir de meados da década de 60, dá-se início ao questionamento do conteúdo dos programas de educação em ciência, propondo-se a sua reformulação no sentido de uma transferência de modelos centrados no ensino factual, assente na memorização, para modelos de aprendizagem que conduzam à transformação conceptual. Propõem-se programas vocacionados para o enfatizar dos «processos» da ciência: numa primeira fase privilegiando ainda metodologias de cariz indutivo, mais tarde deixando já antever uma lógica dedutiva, em associação com metodologias de inquérito e de resolução de problemas. Com essa renovação do ensino pretende-se que este venha a reflectir a natureza da ciência, o que implica igualmente uma recontextualização dos programas de formação de professores.

Neste contexto, Carey e Stauss (1968) questionam-se sobre se os professores de ciência em formação inicial exprimem uma filosofia de ciência que traduza uma compreensão da natureza desta, coincidente com a que é correntemente aceite pela comunidade científica (12). No seu estudo formulam duas questões fundamentais:

- 1) qual a concepção dos professores relativamente à natureza da ciência?;
- 2) em que medida poderão novas metodologias de formação desempenhar um papel significativo no modo como os professores compreendem a natureza da ciência?.

Não obstante o âmbito restrito dos resultados, apontam-se algumas conclusões:

- 1) parece registar-se uma discrepância entre a concepção de ciência expressa pelos professores em formação inicial e a que é definida pela epistemologia e filosofia da ciência;
- 2) uma mais correcta compreensão da natureza da ciência não é necessariamente obtida pela frequência de programas sobre ciência, nem pela participação em actividades de carácter científico no âmbito desses cursos;
- 3) estas lacunas podem ser minimizadas, se ao longo do período de formação dos professores, forem utilizadas metodologias que traduzam a própria natureza da actividade científica.

Também para Ogunniyi (1982), o ensino da ciência não reflecte a natureza desta, por via das concepções erradas quer dos professores quer dos alunos. O autor desenvolve um instrumento cujo objectivo é medir as concepções de professores em formação inicial, relativamente a alguns aspectos da natureza da ciência (produtos e linguagem), confrontando-as com as que são mantidas por alguns filósofos da ciência (13). As conclusões apresentadas podem ser assim sintetizadas:

- 1) os pontos de vista expressos pelos inquiridos traduzem o predomínio de um indutivismo empiricista;
- 2) não obstante esta concepção, os professores deixam antever uma tendência para a aceitação de uma lógica dedutiva, após a frequência de programas de formação em que essa lógica foi acentuada;
- 3) globalmente regista-se uma discrepância entre as suas concepções de ciência e as posições dos filósofos tidos por referência teórica.

A persistência de uma concepção indutivista-empiricista da ciência é igualmente referida por Rowell (1982) que, num estudo realizado com estudantes universitários da área das ciências naturais e das ciências humanas e sociais, alerta ainda para o reduzido impacto no ensino científico produzido pela reflexão epistemológica de Kuhn. Por outro lado, no mesmo trabalho refere-se que os sujeitos inquiridos revelam diferentes imagens de ciência, consoante se tratem de estudantes de ciências ou de humanidades. O autor destaca ainda o que parece ser o papel desempenhado pelos livros de texto na construção e difusão de determinadas imagens da ciência e do trabalho do cientista, enquanto elementos caracterizadores da natureza daquela.

Outros estudos parecem vir reforçar as conclusões anteriormente apresentadas, suscitando simultaneamente a necessidade de se reflectir sobre outro tipo de problemas.

Para Martin (1990), a visão do que constitui uma perspectiva autêntica do que é a ciência deve ter presente que esta se trata de uma construção intrinsecamente individual, não constituindo um objectivo ao qual se possa aceder por via estritamente curricular.

Com efeito, Reif e Larkin (1991) alertam mais uma vez para o facto do conhecimento científico ensinado nas escolas diferir substancialmente, quer da ciência real quer da realidade do dia-a-dia, muito embora partilhe com eles algumas características. Tal facto acarreta para os alunos dificuldades acrescidas, pois os objectivos da ciência real podem ser deturpados, do mesmo modo que as formas de pensar e de actuar cientificamente — componente metodológica — podem igualmente ser ensinadas de maneira distorcida.

Esta distorção pode ser justificada de múltiplas formas. Para Hodson (1985), não pode inferir-se que a implicação e envolvimento dos professores num determinado currículo traduza só por si o seu acordo com a filosofia que lhe está subjacente, nem tão pouco que aqueles adoptem as estratégias e metodologias mais adequadas à consecução dos objectivos curriculares. Não raro as práticas na sala de aula denotam ter um cariz diverso daquele que é preconizado curricularmente. No mesmo artigo, o autor identifica alguns estilos básicos de ensino das ciências (14), os quais reflectem não apenas visões implícitas da própria ciência, mas permitem igualmente identificar tipos de professor. Ambos os factores parecem ser cruciais no processo de construção da imagem de ciência por parte dos alunos.

Inserindo-se no quadro piagetiano do construtivismo psicogenético, o trabalho de Vale (1989) assume que a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem da Matemática (15) depende da consciência que os professores tiverem dessa “realidade” e também do conhecimento que possuírem acerca do carácter desenvolvimentista que enforma a construção do conhecimento.

Neste contexto, o autor introduz o conceito de *epistemologia pessoal*, como um modelo de significação sobre o mundo e a sua transformação (16). Propõe-se que a transformação da relação pedagógica é uma via para a transformação da qualidade do conhecimento e do desenvolvimento quer dos alunos quer dos professores, o que implica também transformar a sua própria formação. Refere-se que o treino de competências específicas, mesmo quando entendidas pelos professores como relevantes para a sua prática, não se traduzem em resultados generalizáveis, uma vez que terminadas as experiências parecem também terminar as suas consequências.

Reforçando esta ideia, a autora acentua que a epistemologia em que se afirma acreditar não é necessariamente a que se pratica, pois as epistemologias que os professores defendem não são alheias aos valores dominantes e aos papéis que esses valores desempenham na sociedade em que estão inseridos. Na mesma linha, um artigo de Dupont (1989) sistematiza um conjunto de processos que podem ser considerados como essenciais para compreender a noção de representação. Nesse trabalho, o autor procura apresentar um quadro teórico para as estruturas cognitivas e os processos baseados sobre a noção mais geral de representação na memória a longo termo.

22 A reflexão epistemológica na formação de professores

Embora abordados em alguns dos trabalhos anteriores (CAREY e STAUSS, 1969; OGUNNIYI, 1982; VALE, 1989), os problemas que emergem de uma formação de professores em que se verifica a introdução de uma maior componente de reflexão epistemológica, são discutidos mais profundamente noutras investigações.

Partindo dum contexto em que se alerta para a necessidade de a investigação se concentrar no estudo das relações que se estabelecem entre os alunos e a ciência, entre alunos e professores e entre estes e a ciência, Bratt (1977) pretendeu investigar: por um lado, os efeitos nas atitudes dos professores que decorrem da criação de espaços de reflexão epistemológica nos programas de formação que lhes são destinados; por outro lado, determinar quais as actividades que denotam maior impacto e utilidade para a clarificação e desenvolvimento de atitudes para com a ciência. Globalmente, o autor concluiu que a introdução daquela vertente de formação pode, na realidade, produzir atitudes mais positivas para com a ciência, no sentido de se alterarem os padrões vigentes, usualmente mais vocacionados para o conteúdo do que para o seu papel social.

Os professores em quem se conseguiu desenvolver uma tal postura denotaram estar também mais dispostos e alertados para a necessidade de implementarem tais estratégias com os seus alunos. Verificou-se igualmente que a adopção de modelos pedagógicos contrários a um quadro tradicional se revelou um importante factor de reforço de uma atitude positiva para com a ciência. No âmbito da formação inicial, o autor verificou a existência de uma indefinição em torno da compreensão do papel do professor no ensino da ciência, particularmente evidente pelo facto dos docentes revelarem uma maior preocupação com o rigor do conteúdo científico da sua mensagem do que com o desenvolvimento de atitudes e valores através da educação em ciência, motivo pelo qual se infere que a forma como é concebida a sua formação é determinante para a sua actuação futura.

Para Cawthron e Rowell (1978), a introdução de uma componente de reflexão epistemológica na formação científica permitiria contrariar a tendência no sentido do esquecimento de que o conhecimento científico não pode ser separado dos processos de pensamento, dos sistemas de valores e orientações dos seus praticantes, passados e actuais. Nesse sentido, afirma-se que qualquer currículo de ciência traduz imagens da natureza do homem enquanto cientista, do conhecimento científico e das relações entre eles.

Partindo da análise do conteúdo de livros de texto, os autores identificam uma discrepância entre a concepção da natureza da ciência que aqueles textos deixam transparecer, relativamente aos contributos da moderna epistemologia e filosofia da ciência. Associando este facto aos pressupostos inicialmente enunciados, retiraram-se algumas conclusões e propostas:

- 1) a epistemologia e os aspectos socio-psicológicos do conhecimento humano afectam profundamente a educação em ciência;
- 2) poucas pessoas estão dispostas a alterar a segurança dos seus próprios padrões de crenças e expectativas acerca da natureza da ciência;
- 3) as instituições dedicadas à formação devem dar maior destaque nos seus programas aos problemas da metodologia e da filosofia da ciência, bem como ao estudo das suas interrelações;
- 4) na mesma linha propõe-se a introdução nos currícula de ciência de uma maior componente filosófica, epistemológica e sociológica;
- 5) deveria ser levada mais a sério a investigação no domínio da educação em ciência, bem como a definição e análise dos papéis dos professores e autores de currícula de ciência; tais sujeitos podem produzir grandes diferenças não apenas na apresentação da ciência, como nas imagens desta e do cientista tidas pela sociedade;
- 6) deve desenvolver-se a investigação concertada entre os conhecimentos das correntes actuais da ciência, da educação e da epistemologia, de modo a potenciar a identificação e delimitação de tais imagens.

Muitos destes aspectos são retomados por outras investigações, nomeadamente por Matthews (1990), que ao justificar a introdução de uma componente de História e Filosofia da Ciência — na formação de professores e nos currícula escolares — refere que a educação em ciência deve ser igualmente uma educação acerca do que é a ciência. Através dela poder-se-ia produzir um ensino mais coerente, estimulante, crítico e humano. No entanto, para o autor, os professores devem desenvolver capacidades de crítica a propósito da sua disciplina de ensino, independentemente do facto de não fazerem uso directo desse conhecimento na sua prática pedagógica.

2.2.1 Influências no campo da «Educação em Ciência»

Do conjunto dos trabalhos referidos até ao momento ressalta, para além da importância que se atribui na formação à reflexão epistemológica, o papel desempenhado pelas concepções de ciência (17) dos professores e autores de manuais escolares e de planos curriculares, enquanto importante factor justificativo da resistência à inovação conceptual e metodológica da prática pedagógica. Por isso, julgamos oportuno referir alguns outros estudos onde esta problemática é abordada no âmbito da educação em ciência.

Para Gauld (1982), quando nos planos curriculares se destaca a importância de se desenvolverem “atitudes científicas”, está subjacente uma determinada concepção do que deve ser a educação em ciência, corporizada em objectivos que tendem para criar nos alunos uma certa imagem estereotipada do cientista e da sua actividade (traços de objectividade, de abertura de espírito, de cepticismo, de predisposição para o questionamento, etc.). Todavia, refere-se que o conhecimento dos factos e das metodologias científicas não pode ser separado da “vontade” de os utilizarmos, de forma que esta atitude é distinta da que poderemos designar de «atitude para com a ciência e os cientistas». Mas a prática demonstrou que as tentativas de desenvolver atitudes para com as metodologias de cariz científico acabaram por ter reduzido impacto nas salas de aula.

Segundo o autor, esta dificuldade decorre da rigidez com que os planos curriculares concebem a atitude e a postura do cientista face ao seu trabalho, esquecendo a existência de uma ciência “pública” e de uma ciência “privada”, cujo carácter é suficientemente distinto para nos permitir afirmar que nem mesmo os cientistas assumem uma postura idêntica à que os curricula se esforçam por difundir.

Assim, as atitudes para com os cientistas, tidas quer por educadores quer por alunos, podem ter muito pouco em comum com as características pessoais daqueles.

A discrepância existente entre as metodologias de ensino e aprendizagem da ciência e os verdadeiros processos em que trabalha o cientista, é igualmente referida por Otero (1985), ao alertar para o facto de aquela condicionar, não só as representações acerca da natureza da ciência, mas tornar problemática a própria assimilação de alguns conceitos científicos. A exemplo de outros investigadores, o autor propõe uma abordagem pedagógica que recorra mais assídua e assumidamente aos contributos da epistemologia.

Em Koballa e Crawley (1985) reforçam-se alguns dos pontos de vista anteriores, nomeadamente quando se explicita que a relação entre atitude e comportamento é de natureza essencialmente probabilística, por via da complexidade das interacções de múltiplas variáveis de situação, dessa forma variando as posturas de acordo com os indivíduos. Por outro lado, como as atitudes para com a ciência são consideradas enquanto predisposições aprendidas, conclui-se que a sua aquisição só pode ser fruto de um processo longo de anos.

Os autores apontam ainda a estreita interrelação entre crenças, atitudes e comportamentos, pelo que o seu estudo deve ser encarado em conjunto:

- 1) porque os princípios envolvidos na mudança das atitudes dos sujeitos para com a ciência, são os mesmos que estão envolvidos na alteração, quer das crenças acerca da ciência, quer dos comportamentos com ela relacionados;
- 2) porque as atitudes permitem não apenas resumir as nossas crenças para com a ciência, mas ajudar à previsão dos comportamentos que possamos vir a ter;

- 3) porque as atitudes de um sujeito para com a ciência sintetizam uma resposta emocional relativamente às suas crenças acerca da ciência.

Finalmente, salienta-se a importância da interacção social enquanto factor potenciador das atitudes, nomeadamente ao nível das normas e dos objectivos dos grupos de pertença, também eles condicionados pelas crenças e atitudes dos próprios grupos. No que se refere aos professores, destaca-se o seu papel condicionador das posturas, por via do tempo e do modo como encaram a educação científica.

Na tentativa de avaliar até que ponto as orientações metodológicas que são privilegiadas em períodos de formação (18) servem de reforço e motivam os professores para o seu incremento posterior, Abell e Pizzini (1992) procuraram analisar a influência dum curso estruturado em torno da utilização de metodologias de resolução de problemas na alteração das atitudes para com a ciência e dos comportamentos da prática pedagógica. As conclusões a que os autores chegaram podem assim resumir-se:

- 1) relativamente à mudança de atitudes dos professores, verificou-se que a frequência do curso não suscitou alterações dignas de nota;
- 2) também no que respeita à alteração das práticas, os resultados obtidos evidenciaram que as transformações ocorridas não podem ser encaradas como a expressão de mudanças significativas na actuação dos docentes.

Realizando a síntese de muitos dos problemas abordados nos trabalhos anteriores, Gaskell (1992) estabelece o confronto entre o que designa por «ciência autêntica» e «ciência escolar» (19), salientando os seguintes aspectos:

- 1) as discrepâncias entre as concepções de ciência sustentadas pelas comunidades científicas e pelas comunidades educativas;
- 2) o papel desempenhado pela criação de espaços de reflexão epistemológica;
- 3) a complexidade dos contextos e das interacções da qual emerge o carácter da ciência praticada nas escolas.

Em primeiro lugar, apontam-se os mitos em que assenta a ciência da «escola» (realismo ingénuo, empirismo feliz, crença na experimentação, idealismo cego e excessivo racionalismo) como a fonte próxima de concepções erróneas acerca, quer da natureza dos modelos científicos, quer da importância das influências externas sobre o conhecimento científico, quer ainda das motivações geradoras desse mesmo conhecimento, referindo-se que a ausência de momentos de reflexão a propósito da natureza do conhecimento científico e das condições em que este se desenvolve, apenas reforça as crenças intrínsecas a uma ideologia científica alheia à realidade.

Em segundo lugar, problematiza-se a introdução nos currícula dos alunos e nos programas de formação dos professores de conteúdos relativos à «História», «Filosofia» e «Sociologia» da Ciência (20): por um lado, poderiam contribuir para o desenvolvimento de uma atitude crítica e de uma maior consciencialização acerca das consequências políticas e sociais de determinados usos da ciência; por outro lado, refere-se que a deficiente compreensão que os alunos têm da natureza da ciência parece estar estreitamente relacionada também com as deficientes concepções dos professores, facto que alerta para a necessidade de uma melhor formação filosófica dos professores, mas não deixa esquecer as evidências de que tais conteúdos produzem efeitos pouco significativos no seu comportamento na sala de aula (21).

Em terceiro lugar, aponta-se o carácter político da ciência da escola, decorrente da interacção dos múltiplos grupos de interesse que influenciam em maior ou menor grau a estrutura e o conteúdo dos *currícula*; a ciência da escola surge como uma construção social, corporizada numa determinada selecção e organização do conhecimento, dentro dum contexto moldado por uma multitude de interesses — muitas vezes contraditórios — situados dentro e fora do sistema educativo. Aos professores cabe o papel de charneira entre o processo de produção social do conhecimento científico e o processo de produção social da ciência da escola.

23 O «pensamento» dos professores

Ao efectuarem a revisão de grande parte da bibliografia publicada entre meados da década de 70 e meados da década de 80 (22), Clark e Peterson (1986) propõem-se analisar os processos de pensamento dos professores como forma de se compreenderem e explicarem as suas tomadas de decisão.

Os autores partem da apresentação de um modelo geral que comporta dois domínios:

- 1) o dos processos de pensamento propriamente ditos;
- 2) o das acções e seus efeitos observáveis.

Estes domínios são depois considerados na sua aplicação em três possíveis áreas de investigação: a) planificação, b) pensamentos interactivos e tomadas de decisão, c) teorias implícitas e crenças (23).

Sugere-se que os pontos de vista dos professores sobre o seu papel são essencialmente reflexivos, fruto de uma interpretação da experiência que, sendo derivada socialmente, está na origem das acções subsequentes. Numa abordagem interaccionista, os professores combinam e fazem continuamente interagir as suas crenças, intenções, interpretações e comportamentos, modificando-os por influência da

interacção social. Em todos os momentos aqueles elementos constituem o quadro de referência, dentro do qual atribuem sentidos, interpretam a experiência e actuam racionalmente.

Retomando alguns dos problemas anteriores, Watts e Gilbert (1989) procedem à sua recontextualização no âmbito da formação dos professores.

Referindo-se às necessidades específicas que devem ser consideradas aquando da planificação dos programas de formação, os autores alertam para a existência dum quadro muito particular, resultante do facto dos indivíduos se encontrarem numa posição algo ambígua, já que são simultaneamente alunos e professores, o que se torna mais evidente tratando-se da formação inicial.

Por um lado, afirma-se que a transição de aluno para professor sendo fundamental é igualmente difícil, por via da sua permeabilidade às influências externas, processo que a interacção com docentes mais experientes só acentua. Por outro lado, pode considerar-se o professor em formação inicial como um aprendiz que constrói activamente os seus próprios pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem, a partir não apenas da sua experiência pessoal mas de percepções já fortemente moldadas numa fase da vida anterior à entrada no período de formação.

Ao estabelecerem a relação entre a génese e conteúdo das crenças dos professores e os factores que estes identificam como condicionantes das suas práticas, Brickhouse e Bodner (1992) identificam algumas discrepâncias entre essas crenças e as características que toma a prática pedagógica, no contexto da educação em ciência (24). Identifica-se uma primeira contradição entre a concepção que o professor afirma ter da natureza da ciência e o conteúdo dos objectivos que define para os seus alunos.

Nesse sentido, o docente reduz as oportunidades destes desenvolverem a criatividade, o que contrasta com as suas próprias concepções, quer no que respeita ao carácter que devem assumir as actividades na sala de aula, quer no que concerne à natureza e ambiente em que julga dever desenrolar-se o trabalho do cientista. A crença do professor numa educação em ciência que deve privilegiar as experiências educativas de carácter informal é contrariada por acções que sugerem a crença de que o seu papel deve ser o de transmissor de um conhecimento organizado, sem o que este não fará sentido para os seus alunos.

Para os autores, o professor numa fase inicial da carreira ainda não conciliou o seu conflito interior entre «o que é a ciência» e o que significa «educar em ciência». A dissonância entre o que são as concepções individuais do carácter da actividade científica e a imagem que cada professor tem do seu papel pode ter as mais diversas origens:

- 1) o entendimento de que a situação da sala de aula deve implicar uma estrutura mais formal e rígida;

- 2) a existência de factores institucionais que intervêm nas tomadas de decisão (25).

A exemplo do referido por outros trabalhos, também Brickhouse e Bodner consideram que as crenças dos professores são o resultado de um processo de aprendizagem, que decorre ao longo do tempo e é fruto da adaptação das suas próprias concepções ao contexto concreto em que se movem. Trata-se de um processo em que o sujeito se encontra numa permanente busca de compromissos, entre o que são as suas experiências e objectivos pessoais e as que pensa serem as dos alunos. Em resultado, a acção prática do professor é influenciada, mais por aquilo que ele julga ser possível do que por aquilo que pensa ser desejável.

Na tentativa de clarificar o significado do conceito de *crença* (26), Pajares (1992) efectua uma síntese de alguma da literatura recentemente publicada nos Estados Unidos e Reino Unido. Assume-se que as crenças dos professores, bem como as dos candidatos a professores, têm uma influência crucial nas suas práticas educativas, o que só por si justifica a importância que lhe é dada pela investigação educacional.

A revisão da literatura levada a efeito pelo autor procurou essencialmente clarificar o significado e atribuir ao conceito de *crença* e, simultaneamente, identificar o modo como se pode processar a sua integração no sistema mais abrangente do conhecimento do sujeito. Além disso, é ainda referida a diversidade dos contextos que podem condicionar a génese e a mudança das crenças.

Começando por salientar a importância, quer das experiências vividas pelos professores enquanto alunos, quer dos modelos de ensino e aprendizagem com que foram confrontados, identificam-se várias modalidades de proceder à integração dessas crenças no conhecimento do sujeito. Pela importância que lhes atribuímos para o desenrolar do nosso próprio trabalho, salientamos as seguintes conclusões:

- 1) as crenças formam-se muito precocemente e têm tendência a perpetuar-se, persistindo e resistindo às contradições motivadas pela razão, pelo tempo, pela escolarização, ou pela experiência;
- 2) os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que aglutina todas as que são adquiridas por via do processo de transmissão cultural;
- 3) conhecimento e crenças estão intimamente ligados, se bem que o poder afectivo e avaliativo associado à natureza destas, as transforme num filtro através do qual são interpretadas todas as experiências novas;
- 4) os processos de pensamento podem ser tanto percursos como criadores de crenças, não obstante o efeito filtrante dos seus sistemas acabar em última instância por redefinir, distorcer, ou remodelar o processamento subsequente do pensamento e da informação;

- 5) as crenças epistemológicas **(27)** desempenham um papel-chave na interpretação do conhecimento e na monitorização cognitiva;
- 6) os subsistemas de crenças, como por exemplo os que dizem respeito à educação, devem ser compreendidos através das ligações que estabelecem, não apenas no seu interior, mas das que os ligam às crenças mais centrais de todo o sistema;
- 7) a mudança de crenças durante a idade adulta é um fenómeno raro, sendo a sua causa provável a transferência de uma autoridade para outra, tanto mais que os indivíduos tendem a manter-se vinculados a crenças baseadas em conhecimentos incorrectos ou incompletos, mesmo depois de lhes terem sido apresentadas provas e explicações cientificamente correctas;
- 8) as crenças acerca do que deve ser o “ensino” já estão bem integradas no conhecimento dos alunos, no momento em que estes iniciam a sua formação científica e pedagógica para a carreira docente.

Confrontada com a persistente falta de desempenho dos alunos na área das «ciências», verificada nos Estados Unidos não obstante as sucessivas reformas curriculares incrementadas desde finais da década de 50, Pomeroy (1993) procedeu a um estudo através do qual tentou compreender as relações existentes entre as crenças dos professores acerca da natureza da ciência e a própria natureza das suas práticas em sala de aula. Partindo do pressuposto de que muitos dos problemas sentidos no âmbito da educação em ciência só podem ser consignados investigando a articulação entre crenças e práticas, a autora desenvolve o seu trabalho em dois domínios fundamentais: por um lado, a identificação das crenças dos professores acerca da natureza da ciência; por outro lado, a determinação das ligações, intencionais ou não, entre essas crenças e a prática lectiva. Das conclusões da sua investigação julgamos pertinente realçar:

- 1) a confirmação de que os professores são influenciados por múltiplos sistemas de crenças **(28)**;
- 2) o facto dos actuais professores darem início ao processo de ligação entre os vários sistemas de crenças e as práticas, quando ainda se encontram na situação de alunos;
- 3) o reconhecimento dos mecanismos através dos quais se concluem essas conexões **(29)**;
- 4) que as ligações entre crenças e práticas parecem resultar sobretudo das crenças dos professores acerca da educação em geral e menos do modo como estes concebem o processo educativo na sua área disciplinar;

- 5) que o sucesso dos diversos programas de formação na transformação das práticas, depende principalmente do modo como o conteúdo da sua mensagem reforça, ou não, as observações e a intuição dos professores acerca do que significa «ensinar» e «aprender» (30);
- 6) a ausência nesses programas de espaço para a reflexão epistemológica em torno das questões relacionadas com a natureza da ciência;
- 7) a existência de um contexto de Escola que, pela filosofia de educação que deixa transparecer, pode reforçar, ou condicionar, as crenças dos professores acerca das práticas tidas por mais adequadas ao ensino na sua área disciplinar (31).

Na mesma linha de investigação dos trabalhos que temos vindo a referir, julgamos poder incluir o estudo de Boavida (1993) no âmbito da educação matemática. Partindo de um corpo conceptual distinto, alicerçado nos conceitos de «representação» (32) e de «filosofia pessoal», a autora procurou investigar as relações entre as filosofias pessoais que os professores sustentam relativamente à Matemática e as suas representações de *problema* e de *resolução de problemas*, componentes tidos por fundamentais à educação naquela área disciplinar (33). De entre as diversas conclusões retiradas neste estudo merecem destaque:

- 1) a identificação de uma forte relação entre as filosofias pessoais dos professores acerca da ciência que ensinam e as suas representações relativamente a dimensões importantes da prática educativa;
- 2) o facto de tais relações apresentarem um carácter sistémico e complexo, decorrente da multiplicidade dos factores intervenientes.

Desse modo, a autora considera que é redutor encarar as representações dos professores acerca de componentes da sua prática como uma consequência directa da filosofia pessoal sobre a ciência que ensinam. Embora essa filosofia pessoal influencie as representações, estas parecem resultar também das relações interactivas que se estabelecem com as práticas de ensino (34).

Estes fluxos bidireccionais permitem compreender, quer a influência que as práticas de ensino exercem sobre as representações, quer o desejo do professor adoptar, ou não, práticas de ensino consistentes com as representações expressas no quadro da sua filosofia pessoal sobre a ciência que ensina.

24 A educação geográfica

Em estudo efectuado no domínio do desenvolvimento curricular em Geografia, Ferreira (1992) propôs-se analisar, para Portugal, os currículos da disciplina para os então ensino unificado (7º, 8º e 9º anos) e secundário (10º, 11º e 12º anos) e investigar os problemas subjacentes à sua concepção e posterior implementação.

A autora sustenta o seu trabalho na hipótese da desadequação evidenciada pela estrutura curricular em vigor até 1992 se poder atribuir, por um lado, ao facto de as sucessivas alterações introduzidas nos currículos — sobretudo no período que sucedeu à revolução de Abril de 1974 — se ter processado sem referência a uma estratégia global de mudança, ou plano curricular de conjunto, e, por outro lado, à circunstância de não se terem verificado, simultaneamente, quaisquer transformações nos processos e nas estruturas educativas.

Das várias áreas de investigação cobertas por este estudo **(35)**, ressalta um sem número de conclusões de que temos por importante salientar:

- 1) que tanto professores como alunos concebem a Geografia enquanto disciplina que contribui, quer para o conhecimento e compreensão do mundo e dos seus problemas, quer para a tomada de consciência sobre a problemática do ambiente, quer ainda para o desenvolvimento de múltiplas capacidades mentais;
- 2) que tanto professores como alunos integram a Geografia na área das disciplinas de “cultura geral”;
- 3) que o conjunto dos diferentes planos curriculares não se mostra epistemologicamente consistente **(36)**;
- 4) que segundo os professores, a globalidade dos programas denota múltiplas deficiências estruturais, tais como excesso de conteúdos, desadequação ao nível etário dos alunos, ausência de articulação vertical e horizontal e falta de ligação à realidade;
- 5) que a formação científica ministrada pela Universidade não se mostra adequada às necessidades e à realidade com que são confrontados os jovens geógrafos-professores;
- 6) que importa proceder a uma reorganização dos programas de formação inicial, no sentido de promover uma maior integração das competências e dos papéis dos diversos actores intervenientes.

A publicação em 1986 da Lei de Bases do Sistema Educativo consignou no seu texto, quer no que respeita aos princípios organizativos do sistema educativo, quer nos

objectivos que define para a educação escolar, um quadro atitudinal a privilegiar. Por seu turno, a reforma dos currículos do 3º Ciclo do Ensino Básico que se lhe seguiu reflectiu nas suas finalidades e objectivos gerais uma clara alteração da hierarquia tradicional da triade dos objectivos educativos, traduzida por uma relativização do «saber-fazer» e dos conhecimentos em favor do desenvolvimento de atitudes e competências.

É neste quadro de mudança da hierarquia de saberes, em que o «saber-conteúdo» surge como secundário em relação ao «saber-fazer» e este como menos importante do que o «saber-existir», que Ramalho (1995) pretendeu detectar e avaliar o grau de interferência da componente atitudinal na organização do ensino levada a cabo pelos professores de Geografia.

Partindo do pressuposto de que a planificação do ensino da Geografia se continua a pautar por esquemas organizacionais em que se privilegia a vertente do «saber», a autora retirou da sua investigação as seguintes conclusões (37):

- 1) que os objectivos do domínio das atitudes-valores são encarados de uma maneira não formal nem sistemática e as práticas que permitiriam a sua consecução se afiguram informais, pontuais e mesmo algo inconsistentes;
- 2) que embora os professores confiram grande importância ao desenvolvimento de atitudes, a forma como concebem e organizam o processo de ensino e aprendizagem acaba por relegar tais objectivos para plano secundário;
- 3) que apesar dos professores em muitos casos reconhecerem a desadequação da sua acção à realidade educativa, persistem na manutenção de práticas e esquemas mentais tradicionais, não passando para além de pequenas variações dentro da rotina.

2.5 Propostas de algumas áreas de investigação

A leitura dos trabalhos anteriores permitiu, para além da recolha de alguns contributos teóricos, identificar um sem número de orientações e necessidades de pesquisa, que não só nos auxiliaram na definição e formulação do problema e das questões de investigação, como a nosso ver permitem justificar o seu interesse e pertinência.

Até meados da década de 80, a investigação no domínio das crenças e das atitudes dos professores — ou dos seus processos de pensamento — era considerada por diversos autores como desapontadora (SCHIBECI, 1984; CLARK e PETERSON, 1986). Criticava-se sobretudo o carácter limitado dos resultados obtidos e das conclusões extraídas, a falta

de uma profunda abordagem teórica, a ausência de investigações que reflectissem a complexidade das interrelações entre as muitas variáveis envolvidas.

Por um lado, estas falhas podem ter uma origem metodológica: 1) muitos dos estudos constituírem primeiros trabalhos de investigação; 2) tratarem-se de investigações singulares que não seguem o percurso dos sujeitos de investigação; 3) predominarem os estudos comparativos em ambientes quase experimentais, sem que contudo se verifique uma descrição cuidada das estratégias utilizadas pelos diferentes grupos (SCHIBECI, 1984) (38).

Por outro lado, as limitações da investigação podem decorrer dos seus próprios objectivos: 1) sobrevalorização dos estudos vocacionados para a análise de relações do tipo “processo-produto”; 2) fomento das investigações que permitam a tomada de decisão, ou de medidas de carácter político-administrativo; 3) procura acentuada de estudos pragmáticos, voltados para o aumento da eficácia dos processos educativos, por via da identificação de relações de causa-efeito entre as formas de actuação dos professores e os seus efeitos sobre os alunos (CLARK e PETERSON, 1986).

Não obstante alguns trabalhos recentes continuarem a realçar a importância de se aceder ao conhecimento das crenças educativas dos professores, numa óptica que reduz o professor ao seu papel na sala de aula e omite a dimensão da pessoa, podemos considerar que a investigação em torno da génese e do significado do “pensamento dos professores” se situa no núcleo duro da investigação educativa, sendo mesmo a sua construção mais importante (PAJARES, 1992).

Neste contexto, colocam-se a quem pretende levar a cabo trabalhos de pesquisa muitas possibilidades. De acordo com a bibliografia consultada, são as seguintes as áreas de investigação onde se nos afigura necessário proceder ao aprofundamento da reflexão teórica:

- Estudos que identifiquem as interrelações entre as variáveis da escola que influenciam as atitudes para com a ciência (SCHIBECI, 1984; RAMALHO, 1995), por exemplo, no que respeita à influência dos sujeitos significativos na formação das crenças, atitudes e comportamentos, ou seja, a compreensão do papel da interacção social no processo de mediação de mudança de atitudes (KOBALLA e CRAWLEY, 1985; GASKELL, 1992);
- Estudos que permitam compreender a forma como os professores interpretam as suas experiências na sala de aula e o modo como esses processos influenciam as suas práticas (BRICKHOUSE e BODNER, 1992; PAJARES, 1992; BOAVIDA, 1993), ou a análise dos contextos sob os quais determinadas crenças se transformam em atitudes e valores que dão curso a uma intenção de comportamento (PAJARES, 1992);

- Estudos que analisem o significado e conceptualização das crenças e a sua organização em sistemas, de forma a que a clarificação das ligações que se estabelecem entre elementos centrais e periféricos permita compreender a natureza dos efeitos desses sistemas (PAJARES, 1992);
- Estudos longitudinais que monitorizem as mudanças nas crenças e nas acções dos professores, por via a aceder à compreensão dos seus processos de aprendizagem (CLARK e PETERSON, 1986; ABELL e PIZZINI, 1992; BRICKHOUSE e BODNER, 1992; PAJARES, 1992), ou que através da análise dos processos de mudança permitam compreender as acções dos sujeitos [professores] em situação de aprendizagem (ABELL e PIZZINI, 1992);
- Estudos que aprofundem as ligações horizontais da investigação sobre as crenças, quer no plano da pesquisa curricular, quer no plano da eficácia da actuação educativa dos professores, nomeadamente o papel daquelas enquanto barreira à inovação pedagógica (CLARK e PETERSON, 1986; POMEROY, 1993); neste caso, destaca-se a identificação das crenças que influenciam as decisões dos professores, ou a análise das relações entre crenças epistemológicas, estruturas do conhecimento e práticas (PAJARES, 1992; BOAVIDA, 1993);
- Estudos que, aproveitando o conhecimento produzido a propósito das concepções da natureza da ciência, crenças, atitudes e comportamentos dos professores, etc., na área das ciências físico-naturais, desenvolvam algumas dessas problemáticas na perspectiva das ciências sociais (REIF e LARKIN, 1991).

Nota conclusiva

A partir das vivências do investigador expressas através do relato breve de imagens e impressões recolhidas ao longo da frequência da Escola e da Universidade, foi definido um sem número de situações problemáticas que estiveram na origem do interesse pela realização do trabalho de investigação que ora se apresenta. Essa reflexão suscitou, depois, uma primeira tentativa de enquadramento teórico, ainda não completamente estruturada e articulada, a partir da qual se pretendeu não apenas justificar a pertinência da investigação, mas também esboçar o esclarecimento das conjecturas formuladas. Da pesquisa efectuada ressalta a ideia de que a compreensão dos processos de tomada de decisão dos professores pressupõe a definição de um complexo sistema de relações, no qual as representações e crenças dos sujeitos desempenham um papel fundamental mas não único.

Embora, como referimos na altura, grande parte da bibliografia consultada analise a problemática na perspectiva da «educação em ciência», julgamos possível estabelecer algumas pontes com a realidade vivida no âmbito da Geografia e da educação geográfica. Por isso, pretendemos desde já efectuar uma síntese parcial do problema, à luz dos resultados das investigações produzidas, mas recolocando-os no campo da educação geográfica.

Assim, se partirmos do pressuposto que as primeiras concepções acerca do que são (ou devem ser) o ensino em geral e a educação geográfica em particular, são formadas ao longo da frequência da escola secundária, podemos concluir que a construção dessas imagens nos alunos decorre em grande medida dos modos de actuação dos respectivos professores. Assim, também não nos é possível omitir todo o conjunto de factores que, situados a montante, podem ser a fonte geradora das concepções que os próprios docentes têm da sua prática, no caso da Geografia:

- 1) a configuração que a Geografia toma no ensino secundário;
- 2) a maior ou menor motivação para a frequência de um curso de licenciatura;
- 3) a ambiguidade das posturas epistemológicas que na Universidade transparecem;
- 4) a pluralidade das formações científicas de base.

Como referimos, trata-se de um sistema complexo, no qual interage uma grande diversidade de variáveis internas e externas ao sujeito [professor], e no qual julgamos ser possível antever um processo em espiral: a imagem da ciência que os alunos vão construindo é em parte fruto da acção pedagógica dos professores e das concepções por ela explícitas, ou nela implícitas, as quais podem resultar, primeiro, dos modelos com que os docentes foram confrontados quando eles próprios foram alunos e, segundo, da forma

como estes justificam as suas opções epistemológicas e pedagógicas à luz desses mesmos modelos.

A ruptura deste ciclo não se afigura fácil e permite desde já identificar alguns temas de investigação, que remetemos uma vez mais para o contexto particular da Geografia:

- 1) a identificação e caracterização das imagens que os professores retêm da ciência praticada pela Universidade;
- 2) a análise das concepções de educação que os professores possuem e o seu confronto com as suas próprias ideias acerca do que deve ser a educação geográfica;
- 3) o estudo compreensivo do papel e importância desempenhados pela frequência da Licenciatura em Geografia, na formação, ou alteração, das concepções da ciência e do que deve ser o seu ensino;
- 4) o estudo de uma possível identificação entre as concepções que os professores possuem do que deve ser a educação geográfica e o que pensam dever ser a Geografia universitária;
- 5) a influência exercida pela formação inicial em «Didáctica Específica» na modificação das imagens dos professores, num quadro de incremento das licenciaturas vocacionadas para o "ensino".

Pensamos que o problema que nos propomos resolver se poderá enquadrar numa das áreas de investigação que acabámos de referenciar. Contudo, cremos por mais oportuno proceder à sua clarificação apenas no Capítulo III desta I Parte. Essa identificação tornar-se-á então mais perceptível, por via quer da completa explicitação do contexto no qual se funda o enunciado dos pressupostos que nos orientaram, quer da definição dos objectivos e das questões de investigação emergentes.

Porque muitas dessas questões têm subjacente a influência que exerceu sobre alguns professores de Geografia a frequência da licenciatura ministrada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, entendemos, por isso, que a definição do problema de investigação pressupõe a análise, ainda que sumária, da relação de forças que se estabelece entre os diferentes grupos de geógrafos que ali integram o Centro de Estudos Geográficos. Esse constitui o conteúdo sobre que incidirá o próximo capítulo.

Notas do capítulo I

- (1) A oposição entre estas duas escolas decorre do facto dos dois paradigmas em confronto terem tido a sua génese e desenvolvimento em contextos sociais, históricos e culturais, que justificam esta associação quase que nacionalista. Ela não invalida que a escola geográfica francesa, através dos seus geógrafos mais proeminentes, não tenha seguido a partir da década de 70 muitas das orientações da designada «Nova» Geografia. No capítulo I da II Parte teremos oportunidade de desenvolver este tema.
- (2) Relativamente à epistemologia, atribuem-se-lhe múltiplos significados. Contudo, julgamos que aquele que melhor se enquadra com os propósitos do nosso trabalho é o que entende a epistemologia como uma reflexão que se debruça «sobre a prática concreta dos investigadores no processo de produzir conhecimento» (SANTOS, 1989: 27).
- (3) Durante os quatro anos de licenciatura — entre 1977-78 e 1980-81 — só por uma vez foi ministrada, como opção, a cadeira de «*História e Teoria da Geografia*», então dinamizada por João Ferrão. Infelizmente, a estrutura curricular do curso impediu-me de a poder frequentar, quer devido ao reduzido número de vagas, quer devido a um sistema de prioridades no acesso às opções, que deixava aos alunos mais adiantados a primazia na escolha.
- (4) Actividade então em expansão, quer pelo surgimento de inúmeras empresas, gabinetes, grupos de consultores, etc., trabalhando em planeamento, quer pela procura suscitada por diversas autarquias que na época davam os seus primeiros passos na elaboração de planos directores municipais. Mais tarde, o currículo do curso acabaria por integrar uma variante em *Geografia e Planeamento Regional*.
- (5) Apesar desta discrepância, importa referir que em alguns dos programas então em vigor eram por vezes explicitados objectivos educativos, cujo teor deixava transparecer uma certa preocupação pelos processos e mecanismos de interacção geográfica. Contudo, considero que a prática efectiva do ensino geográfico frequentemente conduzia à sua subvalorização.
- (6) Ainda hoje, entre as mais de sessenta disciplinas (obrigatórias e opcionais) postas à disposição dos alunos dos seis cursos de licenciatura ministrados em Lisboa, Porto e Coimbra, não figura qualquer referência a um espaço destinado exclusivamente à reflexão epistemológica. Apenas em Lisboa e na Faculdade de Letras, acontece ocasionalmente a oferta da opção de «*História e Teoria da Geografia*», mas que pelo seu carácter descontínuo não altera a situação retratada.
- (7) Apesar da situação de alguma ambiguidade no ensino universitário, a que antes me referi, alguns professores, e principalmente os seus assistentes, não deixaram de renovar conceptualmente o conteúdo dos seus programas, abordando muitos conceitos oriundos da «Nova» Geografia dos anos 50-60. No entanto, com frequência a sua apresentação se verificou, ou de um modo totalmente desligado do conjunto do programa, ou de uma forma epistemologicamente “inócua”.
- (8) De acordo com os novos planos curriculares, a «Geografia» desapareceu enquanto disciplina independente do leque das opções à disposição dos alunos no 12º ano de escolaridade. Em sua substituição foi criada no currículo daquele nível de ensino uma nova disciplina — Introdução ao Desenvolvimento Económico e Social — que se assume como uma tentativa de abordagem transdisciplinar da Geografia, Economia, Sociologia, Ecologia, Ciência Política, etc. Está à disposição dos alunos, como opção na *formação específica* dos agrupamentos 3 (Dominante Económica e Social) e 4 (Dominante Humanidades). Actualmente não existe ainda qualquer avaliação acerca das preferências dos alunos para com esta disciplina.
- (9) O número de trabalhos publicados ao longo dos últimos anos no domínio do estudo das *concepções* dos alunos é muitíssimo elevado. No que concerne aos professores a investigação produzida é muito mais escassa, o que não impede que os textos consultados constituam apenas uma amostra da literatura disponível, cuja escolha foi determinada principalmente pela pertinência e interesse das conclusões para a definição do nosso problema de investigação. Por outro lado, o facto de pretendermos sobretudo realçar tais conclusões, levou a que propositadamente omitíssemos a descrição das metodologias de investigação utilizadas pelos diferentes autores.
- (10) Tratando-se de investigações realizadas principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, a referência aos níveis de ensino resulta da equivalência que é possível estabelecer com os seus correspondentes no nosso sistema educativo.

- (11) Relativamente à educação geográfica, a maioria da bibliografia disponível distribui-se pelos domínios do «Desenvolvimento Curricular» e da «Didáctica Específica», a exemplo do que acontece também com outras áreas disciplinares. Contudo, no que concerne à investigação compreensiva no campo das concepções, das representações, das crenças, do pensamento dos professores, ou numa forma geral em todos os domínios que abordem as relações entre diferentes concepções sobre a natureza da Geografia e seus reflexos na prática lectiva, o *déficit* de informação é bastante maior do que o verificado noutras ciências.
- (12) Uma tal abordagem traduz certamente uma determinada concepção epistemológica da natureza da ciência, enquanto factor estruturante dos curricula de ciência. De acordo com os objectivos do nosso trabalho, consideramos dispensável discutir a concepção de ciência que se diz comumente aceite pela comunidade científica, por a julgarmos facilmente datável.
- (13) Os filósofos e as obras que serviram de referência ao trabalho do autor foram as seguintes: R. Carnap (*Philosophical foundations of physics* - 1966); C. G. Hempel (*Philosophy of natural science* - 1966); P. Frank (*Philosophy of science* - 1962); J. G. Kemeny (*A philosopher looks at science* - 1959); E. Nagel (*The structure of science* - 1961); L. Nash (*The nature of the natural sciences* - 1963); K. Popper (*The logic of scientific discovery* - 1962). Julgamos que a escolha destas referências deixa só por si antever a própria concepção da natureza da ciência que é tida pelo autor da investigação. Por outro lado, não queremos deixar de salientar a ausência de nomes tão fundamentais na epistemologia da ciência moderna como G. Bachelard e T. Kuhn.
- (14) São identificados três estilos: 1) *actor managers* - resolução de problemas dirigida pelo professor; 2) *informers* - descoberta e aquisição factuais; 3) *enquirers* - acção centrada na investigação do aluno.
- (15) Pensamos que estes pressupostos podem ser generalizáveis a outras ciências.
- (16) Cada epistemologia pessoal é um exercício de metacognição, isto é, um exercício de auto-inquirição sobre os significados, em confronto permanente com as suas crenças, valores, atitudes, decisões e vivências, cuja forma assenta, por um lado, na estrutura actual de desenvolvimento psicológico do indivíduo e, por outro lado, nas condições de actualização desta competência. Em suma, a epistemologia pessoal dos professores está intimamente relacionada com um determinado nível de desenvolvimento socio-cognitivo.
- (17) Até ao momento também designadas por crenças, representações ou imagens.
- (18) Atendendo à descrição que os autores fazem, quer do curso de formação, quer dos sujeitos envolvidos, pensamos poder concluir tratar-se de uma acção enquadrada no âmbito de programas semelhantes aos da «formação contínua de professores», tal como ela se configura no nosso sistema educativo («*teachers' in-service education*»).
- (19) Os conceitos utilizados decorrem respectivamente das expressões «*authentic science*» e «*school science*»: enquanto a ciência autêntica (ou «*real*») corresponde à que é assumida pelo conjunto da comunidade científica através da adopção de um determinado paradigma, a ciência escolar (ou da «*escola*») resulta da síntese das várias concepções sobre a natureza da ciência que transparecem das orientações curriculares, dos objectivos e valores educativos neles inscritos, dos conteúdos e metodologias que são privilegiados nos livros de texto, das práticas dos professores.
- (20) Relativamente à introdução nos *curricula* dos alunos de uma maior componente de História e Filosofia da Ciência, o autor refere a reduzida disponibilidade dos professores para abordarem esses temas, em parte pelas exigências dos exames — nos quais se valoriza sobretudo o conteúdo “científico” —, em parte devido a uma certa dificuldade dos docentes em avaliar os pontos de vista dos alunos, quando estes se exprimem relativamente a realidades necessariamente subjectivas. Atente-se em algumas das opiniões registadas, que propositadamente resolvemos transcrever sem tradução: a) «*If someone takes a stand opposite to yours, are they wrong?*»; b) «*You want to write the flowery stuff, go to Social Studies!*»; c) «*I can't find any fair way to put a numerical value on it*»; d) «*We don't teach enough relevant material because we have government exams*»; e) «*...in the 11 you have to prepare them for the 12 with a minimum amount of skill. If you don't do that, the teacher in grade 12 is handicapped. They'd have to go and re-do it*» (GASKELL, 1992: 270).
- (21) A propósito deste facto, destaca-se que não é de todo certo que uma mudança nas crenças dos professores conduza só por si a mudanças na compreensão dos alunos: «a compreensão que os

professores têm da natureza da ciência não se relaciona com as concepções dos alunos. Apesar do comportamento na sala de aula dos professores de ciência ter influenciado mudanças nas concepções dos alunos, verificou-se existir pouca relação entre as crenças dos professores e o seu comportamento» (GASKELL, 1992: 267).

- (22) Bibliografia publicada essencialmente nos Estados Unidos e no Reino Unido.
- (23) Refira-se, a propósito, que muitos dos estudos que serviram de base à síntese de Clark e Peterson estão ainda muito centrados nos processos de ensino e aprendizagem, pelo que o pensamento dos professores é sobretudo analisado no âmbito dos fenómenos que ocorrem antes e durante a relação professor-aluno em situação de aula. Dessa forma, as investigações na área da planificação procuram essencialmente identificar os factores psicológicos que justificam os esquemas conceptuais e metodológicos propostos pelos docentes; na área dos pensamentos interactivos, analisam-se e identificam-se as atitudes e crenças que condicionam as reacções dos professores às situações que vão surgindo no decurso das suas aulas; no que respeita às teorias implícitas e crenças, analisa-se o seu conteúdo e génese, no quadro das expectativas que os professores têm relativamente aos comportamentos e desempenhos dos seus alunos.
- (24) Neste texto, apresentam-se os resultados de uma investigação levada a cabo pelos próprios autores, durante a qual trabalharam com um professor em início de carreira e utilizando uma metodologia de estudo-caso. Por esse facto, embora consideremos as conclusões pertinentes, julgamos que se acentuam as dificuldades de generalização, à imagem aliás do que acontece com a maioria dos estudos que temos vindo a apresentar.
- (25) Os autores identificam basicamente três tipos de condicionante institucional: 1) de *carácter pessoal* (o impacto dos inspectores, dos órgãos de decisão da escola, o relacionamento e o trabalho com outros colegas, a falta de apoio dos colegas mais experientes, etc.); 2) o *controlo burocrático* (regulamentos, hierarquias sociais e institucionais, os planos curriculares, etc.); 3) o *controlo técnico* (os horários de trabalho lectivo, a estrutura física das escolas, os textos, materiais e recursos disponíveis, os acontecimentos que ocorrem na sala de aula, etc.).
- (26) O autor começa por chamar a atenção para a diversidade de termos que na diversa literatura consultada, surgem como sinónimo do conceito de «crença»: *atitudes, valores, juízos ou julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceptuais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de acção, regras de prática, princípios de prática, perspectivas, reportórios de compreensão, estratégia social*, entre outras. Neste quadro chamamos a atenção para o facto de ao longo do nosso próprio trabalho termos vindo a utilizar indistintamente alguns desses termos, muito embora mais tarde efectuarmos uma opção mais clara. Por outro lado, realce-se que na listagem apresentada não figura o conceito de *representação*, sem dúvida mais frequente na literatura de origem francesa, ou porque o seu significado coincide com o de alguns dos outros, ou porque a tradução literal da palavra para a língua inglesa poderia fazer ressaltar sobretudo o seu carácter ideográfico.
- (27) De acordo com o autor, tratam-se de crenças acerca da natureza do conhecimento. A definição baseia-se nos contributos de trabalhos onde se procurou investigar o modo como os sujeitos desenvolvem crenças acerca do conhecimento ou *formas de cognição epistémica*, definidas como «os processos cognitivos que um indivíduo invoca para monitorar a natureza epistémica dos problemas e o valor real das soluções alternativas» (KITCHENER, 1986: 320). Trata-se de um modelo descritivo que no nosso ponto de vista apresenta alguns elementos de contacto com o conceito de *epistemologia pessoal* (VALE, 1989).
- (28) Os conceitos de «crença» e de «sistema de crenças» serão objecto de análise no capítulo II da II Parte. Importa contudo salientar que a este propósito a autora baseia a sua reflexão teórica no estudo já elaborado por Pajares (1992).
- (29) A autora refere-se basicamente a três tipos de mecanismos: reflexão, reconceptualização e confirmação. Além destes importa considerar um sem número de mecanismos de suporte não especificados (POMEROY, 1993: 320).
- (30) Com efeito, a autora salienta o facto dos próprios programas de formação de professores (inicial e contínua) prestarem muito pouca atenção ao papel das crenças no modo como os docentes concebem a educação em geral e o processo de ensino e aprendizagem em particular.

- (31) Esta filosofia de educação pode manifestar-se de múltiplas formas: 1) pelo modo como o acesso a recursos educativos diversificados parece privilegiar a acção dos professores de determinadas áreas científicas, em detrimento de outras; 2) pelo apoio à criação de pequenas comunidades científicas; 3) pela maior ou menor abertura às iniciativas dos professores; 4) pelo modo como as decisões dos responsáveis pela gestão e administração dos estabelecimentos de ensino é condicionada pelas suas próprias crenças (POMEROY, 1993)
- (32) O conceito de *representação* será objecto de análise detalhada no capítulo III da II Parte. Embora alguns autores considerem que os conceitos de «crença», de «representação» [pessoal, social] e de «concepção», possuem sentidos suficientemente distintos para impedir o seu uso indiferenciado, procuraremos adiante fazer realçar as suas analogias, por forma a justificar a sua utilização conjunta no nosso próprio estudo.
- (33) Embora, como referimos, este trabalho esteja estruturado em torno de um corpo conceptual distinto do apresentado por Pomeroy (1993), existem alguns pontos de contacto. Assim, tal como acontece relativamente às crenças sobre a natureza da ciência, também as *filosofias pessoais* dos professores, permitem definir o quadro epistemológico no qual é possível identificar o sentido que cada sujeito atribui à ciência que ensina: os conceitos, os significados, as imagens mentais e as opiniões, bem como os elementos respeitantes à sua origem e natureza e aos processos de produção do saber (BOAVIDA, 1993: 189).
- (34) A este propósito a autora afirma que «parece ser através de relações interactivas entre estas representações e as práticas de ensino, através de experiências vividas e do modo como vão sendo resolvidos conflitos e dilemas existentes nessas experiências, através das interacções que o professor estabelece com os outros e com os múltiplos contextos em que se vai situando, que se vai construindo e modificando o sentido que ele atribui a resolução de problemas e que vai desejando adoptar, ou não, práticas de ensino consistentes com a resolução de problemas perspectivada enquanto via educativa para o ensino e aprendizagem da matemática» (BOAVIDA, 1993: 263-264).
- (35) Para além duma análise detalhada da evolução histórica dos currículos de Geografia em Portugal desde meados do séc. XIX, e das suas organização, estrutura e conteúdos, esta investigação conta ainda com a interpretação dos dados recolhidos à escala nacional através de inquéritos e entrevistas, junto de professores em geral, de alunos, de responsáveis de equipas elaboradoras de programas, de professores ligados a programas de formação e de professores delegados de grupo disciplinar.
- (36) De acordo com a autora, verificou-se em Portugal e ao nível da Geografia escolar, uma ruptura com o paradigma regional e uma maior influência do paradigma neopositivista, evidente em determinados programas (antigos 10º e 11º anos da Área C e 12º ano), embora a organização de outros (7º, 8º, 9º e 10º-11º anos da Área D) se baseie no estudo sistemático dos conteúdos/fenómenos geográficos, sem qualquer referência paradigmática (FERREIRA, 1993).
- (37) Das conclusões que destacamos omitimos a análise e avaliação a que a autora procede relativamente ao modo como os professores sujeitos de investigação exprimem as suas próprias concepções de «atitude», referindo-se nomeadamente que «a concepção que estes professores apresentam de “atitude” é algo restritiva e, até mesmo, desfasada» (RAMALHO, 1995: 261).
- (38) No artigo de Schibeci que consultamos, o autor refere que as suas conclusões resultam da consulta de mais de duzentos trabalhos publicados ao longo de sete anos.

Capítulo II — A Geografia na Universidade de Lisboa

Nota introdutória

Tomando por pressuposto que a prática dos professores [de Geografia] reflecte a adopção de determinados esquemas conceptuais e metodológicos condicionados, não apenas pelas imagens que ainda alunos foram construindo da actividade docente, mas também por todo um conjunto de elementos de natureza epistemológica assimilados ao longo da sua formação como geógrafos, entendemos que a definição do nosso problema implicaria a sua contextualização à luz do que julgamos ser a estrutura científica da Instituição universitária. Não se tratou, claro está, de estudar o seu modo de funcionamento, ou de investigar as relações entre os actores que nela intervêm, mas tão somente de traçar um quadro global que permitisse compreender o tipo de influências que, materializadas em termos de diferentes correntes de pensamento geográfico, poderiam ter marcado a formação científica dos professores dos Ensino Básico e Secundário sobre os quais incidiu o objecto da nossa investigação.

Dada a impossibilidade de analisar a situação vivida em todas as Universidades portuguesas que ministram uma Licenciatura em Geografia, a nossa escolha recaiu sobre o Centro de Estudos Geográficos (CEG) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, de acordo com as razões a que já antes aludimos: 1) o facto do investigador aí ter adquirido a base essencial da sua formação de geógrafo; 2) o facto de considerarmos que a própria evolução do CEG constitui um bom exemplo das transformações verificadas na Geografia portuguesa ao longo dos últimos cinquenta anos.

No quadro do processo de “modernização” do país encetado na década de 50, a Licenciatura em Geografia da Universidade de Lisboa sofreu uma profunda reforma em 1957 (FERREIRA, 1992), tornada necessária pela importância da disciplina na estrutura curricular do ensino liceal. Justificava-se, assim, que as Instituições de Ensino Superior assumissem o objectivo central de formar professores. Nesse sentido, o currículo universitário evidenciava um equilíbrio entre, por um lado, as ciências da terra, biológicas e históricas e, por outro lado, a Geografia Física, Humana e Regional, em conjunto com a Antropologia. O duração do curso passou então de quatro para cinco anos, frequentando os alunos ao longo dos 1º e 2º anos ao mesmo tempo as Faculdades de Ciências e de Letras; a obtenção do grau académico implicava a apresentação e defesa de uma dissertação de licenciatura (normalmente sob a forma de uma monografia). Em 1968, foi introduzido no final do 3º ano o grau de “bacharel”, sem que se tivessem registado alterações profundas na estrutura curricular vigente (que para além de cadeiras de Geologia, Botânica, ou Zoologia, incluía ainda Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia de Portugal, Geografia das Regiões Tropicais, Geografia Aplicada e um Seminário de Investigação). Só após 1974, se verificou nova reforma, com

a redução do tempo de licenciatura, de novo, para quatro anos, mas sem mudança profunda do currículo em vigor. A criação das variantes de Planeamento Regional e Urbano e da Via de Ensino data dos anos 80 e para além dos necessários ajustamentos — com a criação de algumas novas cadeiras de índole aplicada — mantiveram o mesmo tipo de filosofia no parcelamento dos saberes geográficos.

Sob o ponto de vista epistemológico, a influência da «nova» Geografia sente-se a partir da década de 70, momento em que é apresentada a primeira Tese de Doutoramento alicerçada no novo paradigma (GASPAR, 1972). Sucederam-se desde então várias experiências nos campos do ensino e da investigação geográfica, particularmente na área da Geografia Humana. Esta renovação conceptual e metodológica acentuou a separação entre os ramos da Geografia Física e Humana, dando origem a um processo de crescente especialização, com a emergência de diversos trabalhos nos domínios da Geografia agrícola, rural, urbana, industrial, política, da população e em menor escala do turismo, dos transportes e das comunicações (FERREIRA, 1992). Entretanto esta evolução não se traduziu no desenvolvimento de trabalhos de síntese e de sistematização conceptual e metodológica, pelo que pode afirmar-se que os investigadores portugueses não parecem ter sido atraídos pela reflexão de cariz epistemológico. Por esse motivo, os escritos de Orlando Ribeiro, embora ligados a uma Geografia clássica em forte oposição ao paradigma neopositivista, continuam a ser os únicos textos de referência elaborados por geógrafos portugueses no âmbito do pensamento geográfico.

Nesta fase de apresentação do nosso estudo, procuraremos essencialmente realçar a emergência do processo de especialização antes referido e, a partir dele, compreender a estrutura de funcionamento do CEG e o modo como esta influenciou a imagem que os professores construíram da ciência que ensinam, bem patente no conteúdo dos seus discursos, a cuja análise se procederá no capítulo III da III Parte. Seguiremos para o efeito duas vias: por um lado, apresentando a evolução da distribuição temática dos textos publicados na Revista *Firisterra*, publicação oficial do CEG, por outro lado, mostrando a consolidação de diferentes grupos de trabalho e de interesses, tal como esta é avaliada num trabalho produzido por elementos pertencentes ao próprio CEG.

1 O Centro de Estudos Geográficos

Contrariamente ao que poderíamos supor, o contacto directo com inúmeros professores levou-nos a constatar, não sem alguma perplexidade, que o discurso e a postura pedagógica assumidos por docentes de diferentes gerações e formações geográficas (1), relativamente às concepções do que deve ser o objecto da educação geográfica, não diferem significativamente. Este facto contraria algumas das nossas expectativas, decorrentes da percepção de que a Geografia ensinada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa tem evoluído nalguns aspectos de forma muito evidente, situação que se deveria reflectir nos modos de actuar dos docentes. Dessa forma, o nosso primeiro objectivo é apresentar alguns dados que permitam clarificar os traços essenciais dessa evolução (2).

Julgamos poder afirmar que ao longo da década de 70 a Geografia portuguesa praticada na Universidade, e principalmente em Lisboa, passou por uma fase de transição entre uma linha de pensamento de cariz *regional* e o advento de uma Geografia de perfil mais positivista (quiçá também mais *aplicada*), que contudo no nosso país nunca chegou a enveredar pelos radicalismos de uma quantificação excessiva: ou porque o contexto social não lhe foi favorável, ou porque os geógrafos não tinham a preparação matemática e estatística necessária, ou ainda porque não resistiram à concorrência dos economistas, dos engenheiros ou dos arquitectos.

Se a primeira linha decorre da escola geográfica iniciada com Orlando Ribeiro, continuada e ampliada mais tarde por Suzanne Daveau, já a segunda nos parece ser o fruto do trabalho desenvolvido desde o início da década de 70 por Jorge Gaspar. Um e outro têm, no âmbito do presente trabalho, apenas o valor simbólico que decorre das posições epistemológicas que defendem, avaliadas principalmente em função do conteúdo dos seus trabalhos de investigação e dos seus colaboradores mais próximos. Na verdade, consideramos que é a partir deles que acabaram por se delinear as orientações conceptuais e metodológicas das diferentes linhas de acção do Centro de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras de Lisboa, fundado em 1943 por Orlando Ribeiro.

Na tentativa de demonstrar a existência da fase de transição entre dois paradigmas a que anteriormente aludimos, prosseguiremos a nossa exposição seguindo duas orientações: 1) resumindo os elementos fundamentais que, sob o ponto de vista teórico, separam os dois paradigmas que temos por divergentes; 2) mostrando a consolidação dos dois grupos de influência.

Nesta fase, não pretendemos prosseguir com a análise detalhada dos seus princípios filosóficos, mas tão somente proceder a um breve enquadramento teórico, através do qual seja possível compreender as duas grandes linhas de pensamento.

Procuraremos sobretudo realçar o que de fundamental as distingue e clarificar algumas das ideias que constituíram o ponto de partida para uma opção em termos de

investigação pessoal. A principal dificuldade na concretização deste objectivo, reside no facto dos geógrafos portugueses, à excepção de Orlando Ribeiro, não serem pródigos na elaboração de grandes textos de reflexão epistemológica sobre o modo como encaram e praticam a sua ciência, ao contrário do que acontece com outros investigadores da área das ciências sociais.

1.1 A transição entre dois modos de considerar a análise geográfica

A concepção de Geografia de Orlando Ribeiro radica na corrente naturalista das ciências, adoptada pela Geografia sucessivamente ao longo de todo o séc. XIX, primeiro com Humboldt e Ritter, depois com Ratzel e Vidal de La Blache. A ciência geográfica é-nos apresentada como uma ecologia, no sentido que lhe deu La Blache e que Fèbvre mais tarde designou por possibilismo (GAMA, 1984; GASPAR, 1985), em que o Homem, não obstante integrado e sob a influência do meio ambiente, tem capacidade de escolha, sujeitando-se-lhe ou reagindo. As formas que revestiria a interacção do Homem com o meio resultariam do tipo de *civilização*, conceito que Orlando Ribeiro desenvolveu ao longo de toda a sua obra. Definiu-o como «o conjunto das técnicas pelas quais os homens regulam as suas relações com o meio físico e as suas relações entre si; as técnicas produtivas asseguram a vida material, as outras controlam o espaço» (RIBEIRO, 1970, cit. in GAMA, 1984: 81).

A diversidade das formas de adaptação e de regulação do meio, bem como o carácter singular dos modos de vida e das paisagens delas resultantes, permitiriam identificar, definir e delimitar, com rigor, as unidades espaciais em que mais claramente se manifestariam os traços da união entre as comunidades humanas e o meio físico. Uma tal originalidade tornaria improvável a repetição das paisagens, que se afirmariam como uma espécie de exemplares únicos e irrepetíveis. Surge, assim, associado ao conceito de civilização e em parte dele decorrente, um outro igualmente importante: o de região geográfica. Na verdade, ambos constituirão o grande motor do modo de fazer Geografia subjacente em toda a obra de Orlando Ribeiro.

No seu ponto de vista, a Geografia é, acima de tudo, uma ciência una, em que a especialização das tarefas é encarada como accidental, como uma necessidade momentânea, resultante mais da divisão do trabalho no processo de investigação, do que da tradicional dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, para a qual aliás não encontra qualquer justificação. Tais divisões em caso algum devem impedir a visão e a compreensão integrada dos vários elementos de uma mesma realidade.

Metodologicamente, preconiza que a prática do geógrafo deve partir de um esforço incansável de observação, componente chave do método geográfico, única forma do

geógrafo apreender e compreender a singularidade da região, ponto de partida para a conceptualização teórica com vista aos processos lógicos de descrever e interpretar (3).

A abordagem geográfica de Jorge Gaspar insere-se numa linha de pensamento totalmente diferente (4). Com a necessária prudência, podemos considerar tratar-se de uma «Nova» Geografia, de bases essencialmente teóricas, preocupada sobretudo com a explicação e previsão das estruturas e processos espaciais, muito ligada à aplicação e construção de modelos normativos, não raras vezes com um âmbito económico mais geral e, por isso, também dependente da utilização sistemática dos métodos e técnicas quantitativas. É uma Geografia que corta com as metodologias assentes nas capacidades de descrição e de compreensão do investigador, o que implica romper com a unidade espacial que constituía a região. Esta deixa de ser encarada como uma entidade de fronteiras estanques, isolada e única, passando, pelo contrário, a constituir o centro de um complexo sistema de regiões hierarquizadas, cuja posição e extensão depende da capacidade dos pólos em redor dos quais se organizam, para gerar fluxos e trocas. A região é encarada, agora, como uma espécie de laboratório onde se testam e aplicam modelos explicativos, de acordo com os princípios do método científico. As posições críticas de Orlando Ribeiro relativamente a esta Geografia geral são conhecidas de todos os geógrafos portugueses; o autor sempre as expressou, por vezes com grande subtilidade (5).

A identificação destas duas tendências permite compreender alguns dos pontos de vista que tentaremos expor em seguida. Contudo, apesar de predominantes, elas não se podem considerar únicas. Em anos recentes têm surgido, por parte dos geógrafos mais jovens e dentro do domínio da Geografia Humana, outro tipo de abordagens privilegiando uma vertente mais social do conhecimento geográfico, na sequência das reacções e críticas aos princípios e métodos da Geografia quantitativa.

1.2 A emergência de diferentes grupos de trabalho

Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, ter-se-iam assim constituído dois grandes grupos de acção, nos quais se consubstanciariam outros tantos modos de encarar o trabalho e a função do geógrafo. A aceitação do pressuposto de que estas duas linhas de orientação existem de facto é fundamental como justificação do trabalho que nos propoemos realizar. Para dar corpo a tais suposições, servir-nos-emos numa primeira fase de dois elementos base:

- 1) um pequeno trabalho datado de 1984, no qual em jeito de ensaio se procurou fazer uma primeira aproximação à estrutura científica dos colaboradores do Centro de Estudos Geográficos (C.E.G.);
- 2) a distribuição dos artigos publicados na revista «*Finisterra*» segundo as principais categorias consideradas nos seus índices decenais.

No referido artigo (ABREU *et al.*, 1984) observaram-se as relações topológicas entre os colaboradores do C.E.G. a partir de um inquérito aos seus interesses. Neste, pediu-se a cada pessoa que indicasse, quer os autores estrangeiros que mais influenciaram a sua formação geográfica, quer as revistas que na sua opinião publicariam artigos de maior interesse. Os dados foram depois tratados com recurso a um método denominado *Dinâmica de Poliedros* (6).

Através da análise relativa aos autores preferidos, foi possível identificar três grupos, que denotariam a clara orientação teórica dos inquiridos: 1) geografia física; 2) geografia humana tradicional; 3) geografia humana mais recente, de influência anglo-saxónica.

Uma observação mais fina permitiu aos autores retirar outras conclusões. Assim, o terceiro grupo apresentar-se-ia como o mais coeso, enquanto que o grupo dos geógrafos que se dedicam à geografia física se afiguraria menos bem estruturado. Curiosa é a posição de um grupo formado por elementos isolados mas de características diferenciadas, onde se integravam, por exemplo, Orlando Ribeiro e Suzanne Daveau, que ainda assim se manteria isolada. Ao facto não será estranha uma certa forma una de conceber a Geografia, à qual já anteriormente fizemos referência.

A análise das preferências relativas às revistas, reforçou as apreciações anteriores. Na realidade, para os autores do artigo a «grande clivagem entre as orientações dos colaboradores do C.E.G. é, simultaneamente, teórica, temática e linguística» (ABREU *et al.*, 1984: 46). A produção anglo-saxónica influenciaria, directa ou indirectamente, os que se dedicam aos temas de geografia humana, «nas suas orientações mais inovadoras» (*idem*: 46). As publicações francesas, por seu turno, influenciariam os «temas de geografia regional, numa perspectiva mais tradicional, e de geografia física» (*ibidem*: 46), grupo que, como antes referimos, se apresentaria mais disperso. Este organizar-se-ia internamente por gerações, podendo considerar-se vários subgrupos, um deles constituído, de novo, por Orlando Ribeiro e Suzanne Daveau.

Finalmente, os autores concluíram que a análise dos dados permitiria ainda formular duas questões: a primeira, diria respeito ao papel assumido pelos colaboradores mais jovens no seio do C.E.G.; a segunda, o problema da perspectiva integral da Geografia. Com efeito, a relativa desintegração seria compensada por uma ligação entre os vários grupos, feita não pelos seus defensores mas pelos mais jovens «que sofrem influências dos vários sectores» (*ibidem*: 48). Contudo, como a sua posição intermédia reflectiria os «vestígios de uma formação escolar ainda recente», a manutenção do universo das pessoas conduziria a «uma tendência para a autonomização dos grupos existentes, com a progressiva integração num ou noutro, dos elementos que estabelecem as pontes». Por outro lado, essa autonomização seria já uma realidade «não só pela fragilidade dos elementos de união, como pela sua continua substituição» (*ibidem*: 48).

Tomemos, agora, o exemplo da revista portuguesa de Geografia *Finisterra*, no pressuposto de que ela pode ser considerada um barómetro do estado da ciência em Portugal. Através da avaliação do seu conteúdo, julgamos não estar muito longe de poder antever a fase de transição que começamos por referir. Tomámos como ponto de partida a distribuição dos textos publicados segundo as categorias consideradas nos índices decenais, na tentativa de poder confirmar, ainda que indirectamente, a existência de grupos de trabalho, ou tendências, individualizados. Para além da categorização dos artigos, importaria ainda aludir ao respectivo conteúdo, no sentido de antever o tipo de abordagem geográfica privilegiado. A distribuição resultante encontra-se representada sob a forma de um gráfico, para o qual foram considerados um total de 276 trabalhos, dos quais 91 para o período de 1966-1975, 89 para 1976-1985 e 96 para 1986-1994 (fig. 1) (7).

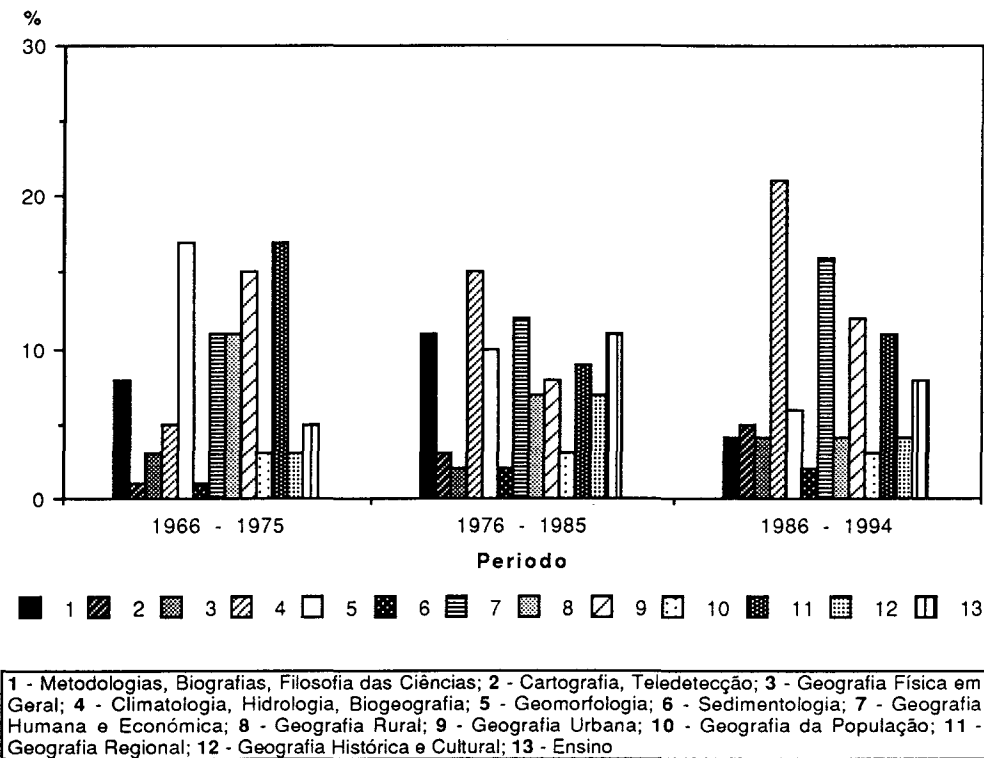


Fig. 1 — Distribuição dos artigos publicados na revista «Finisterra»

A observação e análise globais permitiu concluir de um certo equilíbrio entre as categorias com maior peso relativo em cada um dos períodos. Entre 1976 e 1985 esse nivelamento parece acentuar-se, mantendo-se tal como no período anterior as quatro categorias que apresentam valores mais baixos: Cartografia, Geografia Física em Geral, Sedimentologia e Geografia da População. Uma referência para o facto de no caso da Geografia Física Geral a maioria dos artigos publicados ser da autoria de geógrafos estrangeiros.

Uma análise mais fina permite retirar outras conclusões interessantes:

- 1) no domínio da Geografia Física nota-se uma quebra da importância da Geomorfologia, compensada pelo forte incremento de trabalhos em áreas afins da Climatologia e da Biogeografia, a que não será estranha uma maior disponibilidade de informação proveniente dos meios de detecção remota;
- 2) aumento do número de textos de Geografia Humana e Económica em detrimento das áreas da Geografia Urbana e Rural, que não se poderá explicar somente pela tentativa de levar a cabo investigações mais abrangentes;
- 3) quebra acentuada do número de artigos classificados no âmbito da Geografia Regional, dado que é aliás confirmado por outros levantamentos estatísticos (GASPAR, 1985).

Importa ainda referir as categorias relativas aos domínios da Metodologia e do Ensino, pois ambas registaram forte aumento em 1976-1985. No primeiro caso, deve atender-se ao facto de na *Finisterra* os artigos de carácter metodológico ou filosófico corresponderem muitas vezes a trabalhos alusivos à obra de geógrafos de prestígio. Só ocasionalmente é publicado algum texto cujo conteúdo se pode considerar de verdadeira reflexão epistemológica. Quanto à categoria do ensino, os textos publicados são fundamentalmente pequenos trabalhos de sistematização ou síntese de informação destinada à prática lectiva (dados estatísticos, bibliografias, informação cartográfica, crítica a manuais escolares, etc.), e menos documentos de reflexão sobre aspectos da didáctica da disciplina.

Apesar de não ser ainda possível analisar o próximo índice decenal (1986-1995), uma passagem pelas revistas publicadas depois de 1985, confirma algumas das tendências anteriores: parece acentuar-se o peso das áreas de especialização tanto da Geografia Física (com destaque para a Climatologia e a Biogeografia - categoria 4) como da Geografia Humana (Geografia Económica e Geografia Urbana - categorias 7 e 9), sendo ainda de registar o crescimento dos trabalhos no âmbito da Geografia Regional, embora não se tratem de textos regionais clássicos, mas antes do que poderemos designar de resultados de investigação produzidos segundo as tendências da *regional science*.

A ligação destas observações às conclusões a que chegaram os autores do trabalho de Abreu *et al.* (1984), só é possível analisando, ainda que sumariamente, o conteúdo dos textos integrados em algumas das categorias: Geografia Regional, Geografia Urbana e Rural, Geografia Humana e Económica. A sua escolha justifica-se pelo facto de considerarmos que a existência de um conflito paradigmático, assunção de que partimos inicialmente, se materializa sobretudo no domínio genérico do que podemos chamar a Geografia "Humana".

Nesse sentido, julgamos importante descortinar, não só uma heterogeneidade temática, mas principalmente uma orientação metodológica que justifique a autonomização dos grupos de geógrafos identificados, bem como o assumir de

pressupostos paradigmáticos distintos, particularmente no que respeita à dualidade entre a Geografia Regional (de inspiração francesa) e a Geografia Humana Geral (de inspiração anglo-saxónica). Na verdade, pode afirmar-se que a simples análise da distribuição dos artigos pelas diferentes categorias é enganadora quanto às orientações conceptuais e metodológicas que realmente se processam no C.E.G.

Sob a designação de Geografia Regional surgem muitos trabalhos que somente se podem considerar regionais dada a delimitação de um espaço de análise, mas que não o são pela aceitação de qualquer princípio teórico ou metodológico de que a Geografia Regional é símbolo, como aliás procurámos demonstrar através das palavras de Orlando Ribeiro. Se numa primeira fase (1966-1975) é ainda notório o ênfase numa Geografia comparativa, compreensiva e descritiva, integradora nos seus domínios dos contextos civilizacionais e dos valores da cultura local (8), já numa fase posterior se começam a antever outras tendências, em que a região é mais um meio do que um fim em si, e onde é visível a introdução de pressupostos e de conceitos provenientes primeiro da Economia, depois mesmo da Sociologia. Trata-se, como referimos antes, do desenvolvimento da chamada *regional science*, disciplina em expansão que veio revolucionar o trabalho dos geógrafos económicos e regionais, estreitamente relacionada com os estudos locativos e o planeamento regional, de forte componente quantitativa pelo recurso aos métodos da econometria (9).

A propósito das categorias de Geografia Humana e Económica e de Geografia Urbana e Rural, a tendência evolutiva é de cariz muito semelhante. A maior parte dos textos corresponde a investigações que abrangeram áreas de estudo bem delimitadas, sem que isso possa significar tratarem-se de estudos "regionais". De novo, as diferenças mais significativas decorrem da abordagem geográfica que os autores privilegiaram: ora marcada por um carácter descritivo; ora marcada pela introdução de certo tipo de conceitos (modelo, padrão, rede urbana, dinâmica funcional, campo médio de informação, difusão, etc.), cujo objectivo teórico é a explicação de determinadas formas de organização do espaço. De salientar que no domínio da Geografia Rural, o cariz descritivo e compreensivo, manteve-se ao longo do tempo, o que se justifica pelo reduzido número de geógrafos que no C.E.G. sempre se dedicaram a essa temática (10).

Quanto ao domínio da Geografia Física a crescente especialização científica (Geomorfologia, Geomorfologia Litoral, Climatologia, Microclimatologia, etc.) fez com que a ruptura epistemológica fosse ainda mais radical. Considerada no âmbito da Geografia Regional como em estreita interdependência com a componente humana, a Geografia Física foi-se afastando do Homem, constituindo-se como um ramo cada vez mais independente, cuja aproximação às ciências naturais aumenta na razão directa do seu afastamento das ciências sociais. Este facto coloca-a distante dos princípios de unidade e simbiose entre o físico e humano, tal como os entendem Orlando Ribeiro, uma vez que a Geografia Física perde em interdependência com a Geografia Humana o que

adquire com a adopção de uma postura mais positivista, ou seja, a experimentação, o distanciamento face ao objecto de estudo, a técnica, um corpo teórico generalizável, etc.

Esta evolução explica-se, em parte, pelo extraordinário desenvolvimento das técnicas de laboratório e pela crescente utilização da detecção remota. Justificaria ainda o surto de trabalhos especializados que a *Finisterra* tem publicado, bem como a fraca coesão do grupo de geógrafos conotado com a Geografia Física: também nesta área, a especialização científica seria acompanhada por uma certa direccionalidade das escolhas bibliográficas.

Os contornos desta evolução são reforçados pelo conteúdo de outros trabalhos que procuraram sintetizar o percurso da Geografia portuguesa. Após o 25 de Abril de 1974, destacam-se, quer a ocorrência de experiências pedagógicas, quer o aumento da projecção da Geografia anglo-saxónica, tanto a nível das técnicas e métodos, como a nível de conceitos. Porém, não deixa de ser realçado o carácter pontual destas mudanças, em parte devido ao alheamento, ou mesmo reacção, de muitos docentes da Universidade, face às inovações (GASPAR e GAMA, 1980).

Não obstante as propostas de Orlando Ribeiro terem influenciado em maior ou menor grau todos os seus discípulos, é possível considerar que alguns foram capazes de, não apenas introduzir a mudança, mas de enveredar por atitudes conceptuais distintas. Neste campo, destaca-se Jorge Gaspar, que influenciado por T. Hägerstrand e pelos conceitos da chamada Nova Geografia, é talvez considerado o discípulo «que até ao início da década de 70 mais se afastara das propostas de Orlando Ribeiro» (GASPAR e GAMA, 1980: 9) (11).

Assim, o aumento progressivo da investigação geográfica desde a década de 70, traduziu-se: por um lado, numa mais clara separação entre a Geografia Física e a Geografia Humana; por outro lado, numa incorporação de avanços teóricos e metodológicos, principalmente no domínio da Geografia Humana, que acabaram por fazer diminuir o peso relativo das orientações de carácter ecológico/histórico, até aí dominantes pela influência de Orlando Ribeiro (GASPAR, 1982, 1985; MEDEIROS, 1989).

Com efeito, diversos documentos oficiais (12) introduziram várias alterações na estrutura curricular e na oferta de cursos ministrados pelo Centro de Estudos Geográficos. Primeiro, com a criação na licenciatura da variante de Geografia e Planeamento Regional e Local, através da qual se pretendia dar uma maior ênfase às tarefas de planeamento e ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa pelo aluno, através do aumento do número de Seminários no último ano de formação. Depois, pela implementação de um novo plano de estudos no qual se proporcionam três grandes opções curriculares, após um primeiro ano comum: as variantes de Geografia Física e de Geografia Humana da licenciatura em Geografia e Planeamento Regional, onde se observa um aumento do número de cadeiras de opção, e a licenciatura em Ensino da Geografia, integrada na reestruturação das Faculdades de Letras, bem como da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, na sequência das

reivindicações dos estudantes no sentido de serem habilitados profissionalmente para a docência nos ensino básico e secundário.

Deste processo resultou, como salienta Amaral (1992) referindo-se ao panorama global da Geografia portuguesa, a ausência de um único modelo de curso, «pois as escolas superiores com ensino de Geografia tiveram as suas propostas, diferentes umas das outras, aprovadas pelo Ministério da Educação (...) e é fácil de ver como as cadeiras de Geografia Humana, ou as de forte componente dos domínios das Ciências Sociais, superam as de Geografia Física» (1992: 14). Pensamos que esta situação não pode ter deixado de produzir os seus efeitos ao nível da educação geográfica praticada nas escolas secundárias.

Nota conclusiva

Pode afirmar-se que nos anos 70 a Geografia portuguesa procurou percorrer, em pouco tempo, as etapas que em muitos países levaram anos a ser ultrapassadas. Neste processo ter-se-ia acentuado a clivagem entre a Geografia Física e a Geografia Humana — que epistemologicamente nunca foi, nem é, realmente assumida — e operado o fortalecimento da quantificação. Dum período em que predominam os trabalhos de índole ideográfica, nos quais o eixo central da explicação se situa na relação vertical homem-ambiente (GASPAR e GAMA, 1980), entrou-se decididamente numa fase caracterizada pela crescente valorização da perspectiva espacial.

No entanto, e quase simultaneamente, surgiram geógrafos que procuram uma maior coerência entre a prática científica e as suas próprias posições ideológicas. Nesse sentido, dispuseram-se quer a uma reformulação paradigmática, quer simplesmente a uma alteração dos seus referenciais teóricos, pela adopção de teorias marxistas ou pela adesão ao movimento ecologista. Em Portugal este movimento não assumiu o radicalismo que se verificou noutras áreas, prosseguindo estes grupos a integração de outras abordagens e a utilização de muitas das ferramentas e técnicas normalmente associadas ao paradigma positivista e neopositivista.

A renovação metodológica, o interesse muito vivo pela aplicação prática de diversos trabalhos e a diversificação das técnicas de análise de dados, acentuaram a tendência para a especialização da investigação, reforçada pela criação de novos cursos universitários, ou pela reforma curricular em muitos dos já existentes. Na verdade, tais tendências tornaram-se particularmente evidentes, a partir do momento em que o *curriculum* universitário assume a divisão entre Geografia Física e Humana, ligadas ao Planeamento Regional, e Ensino, assim ampliando as divergências e reforçando a heterogeneidade das formações científicas. Refira-se, aliás, que o aparecimento na Faculdade de Letras de uma Licenciatura em Geografia e Planeamento Regional decorreu da criação de um curso semelhante na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Este processo evolutivo não pôde deixar de exercer uma profunda influência no perfil científico dos licenciados em Geografia, tanto mais reforçada quanto a importância dada no currículo às cadeiras de opção, sempre foi grande. Por isso, não é raro surgirem licenciados que afirmam não ter frequentado nenhuma cadeira de Geografia Física, ou Humana, para além das obrigatórias, normalmente as de formação geral. Se associarmos estes factos ao quadro que delineámos, não deverá ser motivo de estranheza o esperar que os geógrafos manifestem em início de carreira posturas científicas e também epistemológicas muito diferenciadas. Tais discrepâncias acabam ainda por ser acentuadas, pelas condições muito diversas em que se processa a formação dos geógrafos de acordo com as várias Universidades, tanto mais que estruturas

humanas e materiais de apoio à investigação que se possam considerar eficazes, existem sobretudo na Universidade de Lisboa e de alguma forma também em Coimbra.

Problema que também merece alguma ponderação é o que resulta do próprio sistema de admissão dos futuros alunos universitários. Na verdade, aponta-se o facto de muitos alunos frequentarem o curso de Geografia, não porque essa tenha sido a sua primeira escolha, mas porque não lhes foi possível ingressar nas licenciaturas de Medicina, Psicologia ou Economia. Esta quebra de motivação inicial acaba por se reflectir num decréscimo da qualidade dos estudantes e, naturalmente, também na diminuição das classificações (GASPAR, 1985) (13).

A situação retratada teve, e continua a ter, reflexos evidentes na forma como se tem processado e promovido a educação geográfica no ensino secundário, em moldes nem sempre isentos de problemas. A sua origem não decorre apenas da disparidade dos interesses e conhecimentos geográficos dos professores, nem da sua coexistência numa mesma escola — o que até poderia ser entendido como factor de enriquecimento — devendo ser relacionada com um sistema mais vasto de influências. Com efeito, a demonstração da existência de diversos grupos de trabalho na Universidade, através da análise das preferências bibliográficas manifestadas pelos seus membros, permite-nos destacar simultaneamente: 1) a ocorrência de um movimento que do exterior influencia a acção dos geógrafos portugueses; 2) a necessidade de se analisarem e compreenderem tais posturas à luz da evolução global do pensamento geográfico, integrando-a também nos movimentos ainda mais abrangentes de reflexão filosófica e epistemológica que afectam o conjunto da Ciência.

A estes elementos há que juntar as impressões recolhidas ao longo do percurso de vida do investigador, nuns casos “confirmadas” pela leitura de documentos e dos resultados de investigações levadas a cabo noutras áreas disciplinares, noutros casos alargadas pelo diagnóstico de “novas” questões também suscitadas pela bibliografia disponível. É da síntese dessas fontes dispersas que resultou a definição e estrutura do problema de investigação que se apresenta ao longo do próximo capítulo.

Notas do capítulo II

- (1) A diversidade da formação científica deve-se principalmente às diferentes “vocações” e linhas de investigação, privilegiadas pelas várias Universidades onde se formam geógrafos. No nosso país são ministradas licenciaturas em Geografia nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa, Porto e Coimbra, bem como na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- (2) Em acordo com a definição do problema e do quadro metodológico, circunscrevemos esta nossa análise ao contexto da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- (3) São suas as seguintes palavras: «... à vista da realidade geográfica, podem tornar-se as discussões metodológicas mais proveitosas sobre a arte que herdámos de Estrabão e Ptolomeu, de descrever e interpretar as paisagens terrestres. O problema da Geografia na classificação das Ciências parece-me destituído de interesse (...): muitos filósofos, preocupados em estabelecer dedutivamente uma classificação do saber humano ignoram olímpicamente a Geografia ou deixam-na esquarterar em obediência à simplificação entre o Físico (e aqui que ambiguidade de sentido!), o Biológico e o Humano. A Geografia, ciência da Terra no conjunto e na diversidade — regiões ou paisagens; nenhuma outra Ciência se ocupou desta coisa tão complexa ou comezinha, tão ideal e tão concreta, como seja a paisagem — realidade fundamental acessível à observação e por isso incipit e pedra-de-toque de toda a “descrição e interpretação da variedade terrestre” (...). Também me parece outro falso problema a natureza física ou humana da Geografia, visto que esta foi desde os seus geniais fundadores uma ponte lançada entre duas faces da realidade terrestre» (1989f: 442).
- (4) De facto, já no prefácio da sua Tese de Doutoramento o autor afirma: «os problemas da hierarquia e relações de dependência de funções e lugares centrais estiveram até hoje fora das preocupações dos geógrafos portugueses, o que se deve, em grande medida, à importância preponderante que tem entre nós a escola francesa, onde os estudos regionais têm constituído o fulcro da pesquisa geográfica. (...) Uma das principais preocupações que tivemos na realização deste trabalho foi atingir conclusões significativas e generalizadas, do ponto de vista dos mecanismos geográficos (...); desejávamos que este estudo pudesse ter alguma utilização prática, no reajustamento dos centros e limites administrativos, na abertura de novas vias de comunicação, no ordenamento territorial das actividades terciárias e secundárias, na sugestão de outros tipos de planeamento, mostrando a importância da Geografia em tais domínios. Um estudo com estas características teria beneficiado, (...) com o tratamento automático da informação, que permitiria a utilização de métodos quantitativos e teóricos mais elaborados que aqueles que empregámos.» (1972: 11-12).
- (5) São suas as seguintes palavras: «aqui vem a talhe de foice o que certo filósofo disse de um livro acabado de sair: que continha coisas boas e coisas novas, mas as boas não eram novas e as novas não eram boas. A moda (...), nasce do desejo de mudar e não de melhorar (...); no comportamento e na aparência das gerações, e no sereno campo da reflexão científica, pode ser um contra-senso, quando não um estorvo» (1989f: 431). Mais adiante justifica assim as suas divergências conceptuais: «o espaço organizado (entenda-se, pelo homem) está nas predilecções da Nova Geografia; pratica-se uma “Logística” desta organização aplicada muitas vezes num espaço não apenas “teórico” mas “abstracto”. Isto é a negação de século e meio de desenvolvimento do sistema científico da Geografia;» (1989f: 434) «a Nova Geografia, inspirando-se na Teoria económica e desdenhando a Natureza e a História, criou “sistemas fechados”, próprios de uma ciência normativa, como é a Economia, mais ou menos imbuída de pensamento político, que se propõe não apenas a interpretação dos factos mas melhorar a produção e a distribuição da riqueza (...). Esses conceitos são necessariamente fechados, recorrem a “modelos” (a palavra está na moda, o conceito que recobre é vário, incerto e impreciso), tratados dedutivamente pelo cálculo, que permite a tentação de tantas ciências, de prever a marcha dos fenómenos para nela intervir.» (1989f: 440) Contudo, todas as profundas mudanças que ocorrem no espaço geográfico fazem lembrar que «estamos em presença de transformações de “sistemas abertos”, que são o contrário do que nos propõem os geógrafos dominados por conceitos, tantas vezes mal formulados ou mal compreendidos, de Teoria económica» (1989f: 441).
- (6) Difundida entre nós por um geógrafo norte-americano (GOULD, 1979), a Dinâmica de Poliedros é, segundo os seus autores, não apenas mais uma técnica mas sobretudo uma linguagem com grande capacidade para descrever relações complexas; apresentaria ainda sérias vantagens sobre as técnicas estatísticas por não mudar a dimensionalidade dos dados, não acarretar a destruição de parte da informação neles contida, nem alterar a sua estrutura inicial, muitas vezes rica de relações. Quanto ao

modo de utilização, esta linguagem requer conhecimentos sobre a teoria dos conjuntos e funções matemáticas, tendo diversos traços em comum com alguns métodos sociométricos.

- (7) Aquando da conclusão do nosso estudo não se encontrava ainda disponível o índice decenal relativo ao período de 1986-1995, sendo o último número publicado da revista *Finisterra* ainda datado de 1994 (Vol. XXIX, nº 57); a classificação a que procedemos decorreu da análise da estrutura dos índices decenais já publicados e do conteúdo dos artigos normalmente associados às categorias neles consideradas.
- (8) Simbolizada em títulos como «*Os Vales de Loriga e de Alvoco na Serra da Estrela. Estudo de Geografia Humana*» [CAVACO e MARQUES, 1966], «*Algarve, Ligúria e Sudoeste Siciliano. Tentativa de comparação*» [FERRO, 1974], ou ainda «*Galiza, finisterra da Península Ibérica*» [AMARAL, 1982]).
- (9) Em títulos como «*Repartição regional do produto interno bruto em Portugal, em 1970*» [ABREU e FONSECA, 1980], «*Estratégias de desenvolvimento regional na Amazônia Brasileira*» [KOHLEPP, 1981], «*Variação regional das taxas de lucro da indústria transformadora em Portugal (1971)*» [FERRÃO, 1982], «*Evolução e estrutura regional das classes sociais em Portugal (1960-70)*» [FERRÃO, 1982], «*A Indústria em Portugal: estruturas produtivas e sociais em contextos regionais diversificados*» [FERRÃO, 1988], «*Investimento estrangeiro e desenvolvimento regional: o caso do investimento espanhol em Portugal*» [FERRÃO e FONSECA, 1989], «*Pequenas Empresas e Desenvolvimento Territorial: Estruturas Produtivas, Medidas de Apoio à Indústria e Intervenção dos Municípios*» [VALE, 1991], ou ainda «*Desenvolvimento regional e indústria de alta tecnologia: um estudo de dinâmicas locais*» [BENKO, 1993]).
- (10) Atentemos em alguns dos títulos publicados: «*Corte do Gafo, Uma Aldeia em Decadência*» [FERREIRA, 1967], «*A cidade de Setúbal*» [CRUZ, 1968], «*Arcos de Valdevez. Estudo de Geografia Urbana de Uma Vila do Alto Minho*» [MEDEIROS, 1970], «*Monte Gordo: Aglomerado Piscatório e de Veraneio*» [CAVACO, 1974], «*A dinâmica funcional do centro de Lisboa*» [GASPAR, 1976], «*A localização das sedes das principais sociedades em Portugal*» [GASPAR, 1977], «*Difusão espacial da hepatite infecciosa*» [ARROZ, 1979], «*Campo médio de informação de quatro bairros de Lisboa*» [CATITA et al., 1981], «*A agricultura a tempo parcial como "factor de estabilidade e de paz social" em Portugal*» [CAVACO, 1985].
- (11) Outros discípulos de Orlando Ribeiro, que desempenham funções docentes ao nível da Universidade, embora responsáveis por abordagens geográficas sensivelmente inovadoras, mantêm nos seus traços mais gerais e profundos as concepções do seu Mestre. Incluímos nesta categoria, Raquel Soeiro de Brito, Francisco Tenreiro, Ilídio do Amaral, Carlos Alberto Medeiros e Carminda Cavaco.
- (12) Portarias 497/84, de 24 de Julho, e 852/87, de 4 de Novembro.
- (13) Não se tratando dum problema exclusivo da Geografia, mas de todo o sistema de ingresso nas Universidades, julgamos que ele reveste aqui alguma relevância, pois o papel inócuo que a disciplina desempenha nos níveis superiores do ensino secundário (onde é quase sempre uma das opções), contrasta acentuadamente com os da Matemática, ou Física, e faz com que os alunos que optem desde o início por esta licenciatura, tenham um perfil distinto dos seus colegas.

Capítulo III — Definição do Problema

Nota introdutória

A definição do problema de investigação que se apresenta ao longo deste capítulo far-se-á de acordo com uma sequência que se estruturou em torno das seguintes áreas fundamentais:

- 1) sistematização de alguns pressupostos de ordem conceptual, construídos a partir da combinação dos factores de ordem pessoal e da síntese bibliográfica anteriormente expostos; embora não devam ser entendidos como hipóteses de investigação formais, uma vez que a metodologia seguida não teve por objectivo a sua verificação, a sua formulação orientou o desenho do modelo teórico de referência a apresentar ao longo da II Parte;
- 2) identificação dos domínios nos quais entendemos dever integrar o estudo realizado, bem como dos objectivos gerais que pretendemos alcançar com a sua concretização;
- 3) formulação das questões de investigação suscitadas pelos pressupostos enunciados, através das quais se pretendeu: a) identificar o sistema de representações dos professores acerca da natureza da Geografia, do processo de ensino e de aprendizagem em geral e da educação geográfica em particular; b) compreender a organização interna dos sistemas representações; c) reconhecer as fontes de informação a que os professores atribuem maior relevo para a génese do sistema de representações identificado; d) compreender a influência das representações sobre o modo como os professores planificam a prática lectiva.

1 Enquadramento da investigação

Não é raro ouvirem-se, a propósito do ensino da Geografia, expressões deste tipo: «a Geografia não serve para nada, aliás não tem nada que compreender, é só preciso ter memória». Nesta linha se tem desenvolvido um discurso geográfico que numa relação mestre-aluno, reproduz os elementos de um saber pelo saber e aparentemente parece não querer ter outras funções. É a Geografia dos professores que, no contexto da escola, fora da produção das ideias propriamente científicas, desempenha um papel sobretudo de reprodução.

O acto educativo é por definição relacional. Por isso, quando avaliamos os seus efeitos sobre os alunos, não medimos apenas aquilo que o professor quis, ou pretendeu fazer, mas também várias outras coisas: as influências a que foi sujeito no seu passado como aluno, o modo como concebe os saberes que difunde, a forma como define o seu papel e o dos alunos, ou ainda o peso das suas crenças acerca do que significa aprender e ensinar. A conjugação destes factores parece concorrer para o facto de serem pouco significativas «as diferenças entre os alunos que concluem a escola secundária, antes e depois de determinada reforma educativa; as variações importantes, quando ocorrem, devem-se sobretudo à conjuntura extra-escolar» (LEVY, 1986: 18).

Desta situação decorreu o quadro teórico e conceptual que delineámos, ponto de partida quer para a definição das grandes metas a atingir com o processo de investigação, quer para a formulação das questões que o enformam. Antes porém, julgamos pertinente sintetizar os pressupostos fundamentais em que assentou a definição teórica do problema.

1.1 Pressupostos subjacentes à definição do problema

1 — As primeiras concepções acerca do que são (ou devem ser) a Educação em geral, ou a educação geográfica em particular, formam-se precocemente ainda quando os sujeitos se encontram na posição de alunos, pelo que é possível atribuir aos professores responsabilidades na formação dessas imagens, pela adopção que fazem de determinados modelos conceptuais e metodológicos, por seu turno também passíveis de ser explicados à luz dos modelos com que esses docentes foram confrontados em idênticas circunstâncias;

2 — No caso da Geografia, os esquemas conceptuais privilegiados deixam transparecer uma concepção da disciplina de cariz eminentemente «descritivo», à revelia dos valores e competências preconizados pela reflexão recente no âmbito da educação geográfica; como muitos professores mostram maior abertura à mudança metodológica

do que relativamente à mudança conceptual, pressupõe-se a existência de fortes barreiras para com a segunda;

3 — A Geografia portuguesa praticada na Universidade de Lisboa passou ao longo da década de 70 por uma fase de transição entre paradigmas, na qual se assistiu a uma renovação conceptual e metodológica, marcada pela diversificação das técnicas de análise de dados e pelo acentuar das tendências para a especialização; a situação favoreceu a existência de grupos de influência, cujo desenvolvimento também não pode ser explicado sem se atender a um contexto externo favorável;

4 — O conteúdo das opções epistemológicas defendidas em cada momento pela comunidade geográfica acaba a médio prazo por se reflectir no modo como são concebidos e definidos as finalidades, os objectivos e os métodos da educação geográfica; a estreita dependência dos paradigmas educativos relativamente aos paradigmas adoptados pela generalidade da comunidade científica, permite afirmar que a concepção global da educação geográfica evolui no mesmo sentido da Geografia académica;

5 — Designamos por «Ciência académica» a que é praticada pela generalidade da comunidade científica, em obediência a determinados princípios conceptuais e metodológicos, aglutinados numa estrutura complexa que designamos por paradigma; a «Ciência da Escola» corresponde à dimensão educativa da primeira, enquadrando-se também nos princípios de um determinado contexto epistemológico, com grandes áreas de contacto com o anterior, mas em estreita interdependência com a «Educação»;

6 — Sendo de esperar uma certa consonância teórica entre aqueles dois tipos de ciência, a realidade vem mostrar a existência de fortes discrepâncias entre ambas, mais frequentes nos aspectos conceptuais que na componente metodológica; a sua origem pode estar na descoincidência entre os modelos teóricos que os professores defendem (as concepções abstractas que têm acerca do que “deve ser” a ciência) e os seus modos de actuação concretos (as concepções que têm acerca do modo como se deve desenrolar a sua prática), o que permite evidenciar uma contradição entre os objectivos gerais que os sujeitos preconizam e as opções conceptuais através das quais os pretendem atingir;

7 — Como no caso da Geografia tal discrepância toma a forma de um modelo alheio quer ao corpo teórico da ciência académica, quer aos valores e métodos preconizados pela ciência da escola, atribui-se aos professores uma acção de filtragem e manipulação dos elementos epistemológicos definidores das duas formas de ciência, levada a cabo através da interacção com os contextos em que os docentes se integram. No processo de mediação entre a «Ciência académica» e a «Ciência da Escola», os professores procedem à sua reconstrução e integração num sistema mais vasto de influências, donde emerge uma forma alternativa, que definimos como o «Saber do Professor», não necessariamente coincidente com a ciência aceite pela comunidade científica;

8 — Como o «Saber do Professor» é uma construção fortemente determinada pelas escolhas dos professores, é também o reflexo das suas concepções, imagens, etc., que passaremos a designar globalmente por representações, ou crenças — respeitantes

não apenas à sua «ciência curricular», mas também às representações que têm da sua «ciência académica» — organizadas em sistemas compostos por vários níveis, ou subsistemas; o seu funcionamento assemelha-se ao de uma rede complexa, onde a identificação de relações centro-periferia é determinante para a compreensão das atitudes e comportamentos dos sujeitos; a localização mais ou menos central de subsistemas fundamentais como o das “crenças dos professores”, ou das “crenças acerca da educação”, pode justificar a maior ou menor abertura à mudança dos modelos conceptuais e das práticas;

9 — As representações, ou as crenças, têm uma componente afectiva e avaliativa, a que atribuímos o valor de verdadeiro «conhecimento», e uma componente cognitiva, tratada normalmente como conhecimento, mas a que no presente preferimos chamar «saber»; no caso dos professores, os comportamentos e as atitudes seriam sobretudo determinados pela dimensão «conhecimento» e menos pela dimensão do «saber», não obstante entendermos que apenas esta última é passível de ser transmitida para o exterior, assim ganhando uma expressão observável.

1.2 Objectivos a atingir

No capítulo I, tivemos oportunidade de apresentar uma síntese de trabalhos onde a problemática da nossa investigação é também tratada, embora seguindo abordagens distintas. Na altura realçámos o facto de se tratarem de resultados de investigação obtidos predominantemente no campo das ciências físico-naturais. No que concerne às ciências sociais, somos levados a pensar que o estudo das discrepâncias entre a «Ciência académica» e a «Ciência da Escola», ponto de partida para a análise da influência das representações dos professores sobre a prática educativa, apresenta algumas especificidades, que se acentuam tratando-se da Geografia.

A tradição de assumir a disciplina numa posição de charneira, donde emerge uma função de integração de conhecimentos oriundos quer das ciências naturais quer das ciências sociais, é fonte de novos problemas. Por um lado, as ambiguidades e dificuldades conceptuais e metodológicas que esse lugar incómodo acarretam, tornam ainda mais necessária a reflexão epistemológica. Por outro lado, o desenvolvimento das ciências naturais e das ciências sociais, assumindo-se em cada um dos campos uma crescente especialização, acaba por acentuar as clivagens internas no seio da Geografia.

Em comum com a prática educativa nas ciências físico-naturais, pode talvez registar-se o facto do carácter *indutivo e factual* de que estas são frequentemente acusadas — no que respeita ao modo como são tratados os seus conteúdos na escola — ter um valor e significado muito semelhantes ao cariz *descritivo* da Geografia. Entre os dois campos são ainda de considerar outras analogias:

- 1) é a dimensão «indutiva e factual» *versus* «descritiva» que se assume como elemento crucial da discrepância entre a «Ciência académica» (e do «cientista») e o «saber» difundido pelas escolas;
- 2) supõe-se que os principais veículos desse «saber» são os professores, sujeitos responsáveis pela recontextualização da Ciência, por via das suas próprias representações e crenças;
- 3) num e noutro caso, o seu papel central não faz esquecer a existência de outros factores contextuais, igualmente capazes de induzir ou reforçar essas distorções.

Neste contexto, o estudo que ora se apresenta é enquadrado pelas seguintes **áreas de investigação**:

- Aprofundamento das ligações horizontais da investigação no domínio das representações e concepções dos professores, quer ao nível da identificação dos factores responsáveis pela resistência à mudança, quer ao nível da compreensão dos processos de tomada de decisão.
- Desenvolvimento do conhecimento produzido na área das ciências físico-naturais a propósito das concepções sobre a natureza da ciência, das representações, das atitudes e comportamentos dos professores, pela abordagem de algumas dessas problemáticas na perspectiva da Geografia e da educação geográfica.

Em função das áreas de investigação explicitadas, das referências teóricas anteriormente apresentadas e de alguns dos problemas que então foram sendo suscitados, consideramos que o trabalho de investigação que desenvolvemos teve em vista a consecução dos seguintes **objectivos**:

- Contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos relativos às representações dos professores e ao seu papel nas tomadas de decisão, por via da recontextualização de alguns dos seus elementos no campo da Geografia e da educação geográfica.
- Compreender o processo através do qual o sujeito reconstroi e dá sentido ao conhecimento científico, transformando-o no «saber» que a Escola difunde.
- Contribuir através do questionamento para uma melhor adequação dos programas de formação de professores, quer às necessidades específicas dos seus processos de aprendizagem, quer às condições emergentes dos novos contextos educativos.

2 Questões de investigação

Pressuposto fundamental do nosso problema de investigação é o de que o professor serve de intermediário à ciência académica, recontextualizando-a sob a influência das suas representações, ou inconsciente científico, num processo que faz emergir um novo «saber». Assim, as crenças pessoais determinam não apenas a quantidade de informação que os professores adquirem ao longo da sua formação, mas principalmente o modo como se processa a sua interpretação (KAGAN, 1992).

Partimos igualmente do princípio que os professores constituem um grupo social suficientemente diferenciado para permitir a identificação de subgrupos que, pelo seu posicionamento, possibilitam a manifestação de relações particulares com o objecto de representação, neste caso a «Educação» em geral, a «educação geográfica» em particular: considera-se que da posição desses subgrupos, «dos valores e práticas que lhe estão associados e da sua relação particular com o objecto da representação decorrem formas específicas de produção de significado sobre esse mesmo objecto» (VALA, 1986: 21).

Este contexto justifica a formulação das primeiras questões, com as quais pretendemos essencialmente aceder às representações dos diferentes sujeitos de investigação, a propósito dos objectos centrais do nosso estudo — a natureza da Geografia e da «educação geográfica», a função do «Professor»:

- Como definem os professores a «Geografia» e quais os elementos epistemológicos que enquadram essas proposições?
- Quais os factores que parecem ter influenciado a (re)construção desses postulados?
- Quais as imagens que a generalidade dos professores retêm da Geografia praticada na Universidade?
- Quais as concepções dos professores relativamente à «educação», à «educação geográfica» e ao seu próprio papel como agentes educativos?

Se partirmos do princípio de que o predomínio de determinadas concepções de ciência pode justificar as representações que os professores têm da ciência que ensinam, então também virá a propósito considerar que se verifique uma outra prevalência, agora ao nível dos modelos pedagógicos que constituem o núcleo da representação social relativa aos desempenhos. Contudo, não é possível abordar o problema centrando-o apenas na perspectiva do desenvolvimento dos procedimentos da acção concreta na sala de aula, mas sobretudo na importância que reveste a reflexão por parte dos professores a

propósito do valor educativo dos conteúdos disciplinares, ela própria condicionada pela forma como percebem esses mesmos conteúdos

Podemos supor que tais representações emergem de processos de reconstrução do conhecimento por parte dos sujeitos, no contexto da sua prática profissional e dum sem número de vivências anteriores, nomeadamente enquanto alunos receptores dos mesmos saberes que hoje ensinam. É ainda possível conceber que cada grupo disciplinar de uma escola secundária pode, só por si, constituir um exemplo de pequena comunidade "científica", sendo condicionado por diferentes influências e gerador de múltiplas interações.

Torna-se assim pertinente formular mais algumas questões:

- De que modo a formação académica influencia a génese das representações de ciência dos professores?
- Como se caracteriza epistemologicamente a «ciência do professor»?
- Em que medida a reflexão sobre a natureza da ciência é relevante para a prática escolar?
- Como é que os professores adaptam as suas concepções aos contextos educacionais em que estão inseridos?
- Em que medida as discrepâncias epistemológicas entre a «Ciência académica» e o «Saber do Professor» estão na origem da desadequação dos modelos conceptuais e pedagógicos privilegiados pelos docentes?

Assumindo que a "eficácia" do processo de ensino e aprendizagem dos alunos aumenta com o grau de envolvimento do sujeito, podemos sem dificuldade conceber que a formação de professores deve também obedecer a esse princípio geral.

Do mesmo modo, ao aceitarmos que o «conhecimento» é da mesma ordem do «ser» e a «informação» um dado sempre exterior ao sujeito, estaremos a preconizar que um ensino eficaz é aquele que permite aos alunos construir quadros problemáticos com o objectivo de promover níveis crescentes de integração da informação. Tal como anteriormente, também este princípio é adaptável aos modelos de formação de professores.

Assim, torna-se possível duvidar da adequação e validade dos modelos de formação nos quais se sobrevaloriza a componente prática, em detrimento da dimensão reflexiva. Por um lado, porque os professores são capazes de reflectir, entre outros, sobre os problemas emergentes do conteúdo das suas disciplinas, questionando-se acerca dos propósitos e valor educativo desses conteúdos, não estando apenas interessados no desenvolvimento de competências práticas. Por outro lado, porque uma formação que não saiba apelar à reflexão crítica, corre o risco de preparar muito deficientemente os

professores para os desafios colocados pelos novos quadros sociais, culturais e económicos que enformam as concepções modernas de «Educação».

Nesta perspectiva, julgamos indispensável introduzir o questionamento sobre os objectivos e orientações dos programas de formação, sobre o modo como estes têm sido incrementados e sobre os próprios percursos de auto-formação dos docentes, dimensões que entroncam com o nosso próprio problema e nos levaram a formular um sem número de questões de reflexão, cuja resposta só parcialmente pode emergir com a conclusão da investigação:

- De que forma a introdução de uma componente de reflexão epistemológica nos programas de formação pode contribuir para a alteração das representações e das práticas dos professores?
- Quais as características da formação científica e pedagógica que poderão contribuir para que a «Ciência da Escola» reflecta os paradigmas dominantes da «Ciência académica»?
- De que modo as crenças dos professores condicionam a integração dos conteúdos e informações difundidos pelos programas de formação?
- Como integram os professores inseridos em programas de formação as suas experiências e vivências?
- Como compatibilizar programas de formação assentes na transmissão de informação com o facto destes se desenrolarem no quadro de uma formação de adultos, cujas representações são por definição mais resistentes à mudança?

A definição dos objectivos, a formulação das questões de investigação e a construção do modelo teórico de referência — objecto de apresentação ao longo da II Parte deste trabalho — suscitaram todo um conjunto de novos problemas que, pela sua natureza, só puderam ser solucionados mediante o cumprimento e respeito de certas condições epistemológicas e metodológicas, cuja reflexão constitui parte do conteúdo da III Parte.

Tratou-se de levar a cabo um processo de investigação em que o *indivíduo* constituiu o centro das atenções do investigador, pelo que a actuação deste se viu pautada pelas seguintes necessidades (GHIGLIONE e MATALON, 1970; CROZIER e FRIEDBERG, 1977; BLANCHET, 1983; ERICKSON, 1986; MERRION, 1992):

- 1) valorizar a estrutura específica das ocorrências mais do que a sua caracterização geral e distribuição;
- 2) procurar o significado dos pontos de vista dos actores em determinadas situações;

- 3) captar o “vivido dos participantes”, percorrendo a sua interioridade, conhecendo o modo como cada sujeito faz face à sua situação e às suas condicionantes;
- 4) obter os pensamentos implícitos que o sujeito assumiu relativamente a uma dada realidade;
- 5) tomar contacto com os contextos sociológico, económico, psicológico, cultural, nos quais se colocou o problema realçado pelo tema de investigação.

Deste contexto decorre o desenvolvimento de uma metodologia de investigação de cariz qualitativo, sustentada essencialmente pela recolha de dados através de entrevistas semi-estruturadas de inspiração biográfica.

II PARTE

Da Ciência Acadêmica ao Saber do Professor

Segunda Parte:

Da Ciência Académica ao Saber do Professor

Introdução

Ao contrário da situação vivida na generalidade dos países europeus, em Portugal a educação geográfica sempre desempenhou papel de relevo na formação dos jovens entre os 12 e os 14 anos, opção que está bem patente no facto da Geografia, salvo raras excepções, se ter mantido como disciplina obrigatória e independente em todos os currículos destinados àqueles níveis de ensino. No entanto, apesar dessa posição privilegiada, consideramos igualmente que ela constitui uma das áreas do saber relativamente à qual o público em geral parece ter construído uma imagem menos consentânea com a realidade conceptual e metodológica da ciência tal como ela é encarada pela comunidade científica dos geógrafos. Para tanto basta atender ao campo restrito de informações e de conhecimentos relativamente aos quais os meios de comunicação usualmente atribuem significado geográfico.

Por parte dos professores é patente a negação dessa concepção descritiva da Geografia e o esforço desenvolvido no sentido de promover a sua alteração. Contudo, a observação da actividade docente permite-nos afirmar que esse objectivo não tem sido integralmente conseguido, em parte devido à natureza das práticas levadas a cabo pelos próprios professores, facto bem documentado através das análises efectuadas por diversos autores (BRUNET, 1989; CHAMBON, 1990; DAVID, 1986; DOLLFUS, 1989; FERREIRA, 1992; GUERMOND, 1986; HUGONIE, 1989; LACOSTE, 1986; LEVY, 1986; KNAFOU, 1989; PIVETEAU, 1989; RAMALHO, 1995).

O problema de investigação antes enunciado decorre precisamente da identificação dessa dissonância e pode ser sintetizado da seguinte forma: *como justificar que os professores concebam a prática educativa, em desacordo quer com as concepções da moderna epistemologia [da Geografia], quer com as concepções educativas que, dela emergentes, eles próprios afirmam devem ser incrementadas?* Como referimos, esta questão não diz respeito apenas à Geografia e à educação geográfica, estando no centro de muitos trabalhos desenvolvidos fundamentalmente nos campos das ciências físico-naturais e da Matemática (ABELL e PIZZINI, 1992; ANDRADE, 1988; BOAVIDA, 1993; BRICKHOUSE e BODNER, 1992; CAREY e STAUSS, 1968; GASKELL, 1992; MARTIN, 1990; OGUNNIYI, 1982; POMEROY, 1993; REIF e LARKIN, 1990; VALE, 1989).

Intitulada «*Da Ciência Académica ao Saber do Professor*», a II Parte do nosso estudo pretende constituir o modelo teórico de referência com base no qual procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos junto de professores dos 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, elemento essencial do contributo empírico apresentado ao longo da III Parte. Uma vez que a estrutura e organização desse modelo decorrem precisamente dos dois componentes de base apresentados — a «*ciência Académica*» e o «*saber do Professor*» — temos por indispensáveis alguns esclarecimentos acerca do seu conteúdo.

Partimos de um conceito de «*ciência académica*» entendida como a ciência que é praticada pela generalidade da comunidade científica, em obediência a determinados princípios conceptuais e metodológicos, que aceites durante um certo período de tempo são tidos por adequados para responder às questões e problemas suscitados pela observação da realidade. Inspirada na concepção kuhniana de paradigma, a aplicação desta noção à Geografia permite-nos compreender qual a natureza do seu objecto de estudo, tanto como a respectiva génese e conteúdo. A sua definição é feita seguindo dois eixos principais:

- 1) analisando a **evolução do pensamento geográfico**, através da qual se pretende mostrar como apesar da ocorrência de momentos de aparente ruptura, subsistem elementos de continuidade a partir dos quais é possível identificar os traços que permitem individualizar a disciplina face a outras áreas do saber; ainda que ao longo do tempo se tenham verificado alterações profundas no modo como a comunidade geográfica encarou a sua própria acção, não deixa de ser verdade que esses elementos estão sempre presentes, constituindo os *problemas-chave* em torno dos quais se desenvolveu o corpo conceptual que confere à Geografia a sua verdadeira personalidade;
- 2) com base na identificação desses problemas-chave chegamos à **definição do objecto e do método da Geografia**; a forma como em diferentes momentos os geógrafos definem a sua ciência, permite-nos compreender a importância dos contextos social, político, ideológico e económico, quer para a sistematização do quadro conceptual e metodológico que nessas ocasiões é privilegiado, quer para o tipo de questões que mobilizam a atenção da comunidade científica.

Só através do reconhecimento destes componentes de cariz epistemológico é possível analisar o discurso dos professores e, desse modo, proceder quer à interpretação do conteúdo das suas representações acerca da natureza da ciência, quer ao seu posicionamento num determinado quadro paradigmático.

O percurso evolutivo da Geografia, nas suas múltiplas vertentes epistemológica, conceptual e metodológica, condiciona a forma como é encarada a própria **educação geográfica**: a) tanto no que respeita à organização da sua estrutura curricular, ao enunciado dos conteúdos que devem ser privilegiados, ou à proposta de determinadas

estratégias de ensino e aprendizagem; b) como no que concerne à expressão dos valores, das finalidades e objectivos gerais que se pretendem alcançar com esse ensino, embora estes também se enquadrem nos paradigmas educacionais que reflectem a concepção de Educação que o Sistema Educativo assume em resposta a um contexto socio-político específico.

Na verdade, apesar de se registar ao nível teórico uma certa sintonia entre paradigmas da Geografia e paradigmas da educação geográfica, patente no facto de em ambos os casos se valorizarem as mesmas categorias de problemas-chave e se adoptarem os mesmos conceitos organizativos (GRAVES, 1982; FERREIRA, 1992), nem sempre a forma como o ensino da Geografia é posto em prática se mostra consentânea como esses princípios. Desse modo, a educação geográfica efectivamente desenvolvida surge na encruzilhada entre, por um lado, as concepções da ciência e do seu ensino tal como estas são vistas pela comunidade científica e, por outro lado, a realidade da intervenção levada a cabo na Escola, síntese de elementos explícitos associados às propostas inscritas nos planos curriculares oficialmente aprovados, já de si muitas vezes discordantes com aquelas, e de elementos implícitos induzidos pelo efeito filtrante dos processos de tomada de decisão dos docentes.

Neste trabalho, assumimos, de facto, que no nosso país as divergências parecem ter origem remota: iniciam-se nas opções curriculares que durante largo período associaram o ensino da Geografia à consecução de objectivos eminentemente político-ideológicos, reflectindo em consequência uma visão limitada da disciplina, e culminam na dificuldade evidenciada mais tarde em ultrapassar essa estrutura tradicional de organização dos conteúdos e conceitos geográficos. Finalmente, ambas teriam produzido efeitos na forma como os professores definem a ciência e encaram o seu papel de educadores.

Os exemplos do primeiro caso, podem justificar não apenas a adopção de currículos de cariz regional numa altura em que interessava ao poder político difundir a imagem de um espaço territorial «português» unificado pelo somatório de unidades geográficas distintas, mas também a manutenção, já depois de 1974, de um regionalismo disfarçado, fruto de um *habitus* que permanece mesmo quando a necessidade de reestruturar os planos curriculares se tornou imperiosa pela alteração das condições políticas e pela difusão de novas correntes didáctico-pedagógicas (FERREIRA, 1992).

No segundo caso, a divergência entre os modelos teóricos definidores do âmbito e conteúdo da Geografia e da educação geográfica, e a realidade do ensino efectivamente praticado, é vista como um reflexo do tipo de práticas desenvolvidas pelos professores, por seu turno entendidas como o resultado: a) quer de uma forma particular de interpretar a informação constante daqueles modelos; b) quer de uma avaliação dos contextos educacionais em que estão inseridos, com efeitos sobre o modo como julgam da adequabilidade das teorias à realidade; c) quer ainda da maneira como concebem o seu

papel e o dos alunos, das suas aspirações, ou, mais genericamente, das suas próprias teorias pessoais de educação.

É neste quadro que reside o fundamento do conceito de **saber do professor**, objecto de formalização na parte final do terceiro capítulo. Construção intelectual do sujeito, o *saber* emerge como uma síntese de informações recolhidas ao longo da sua história de vida, que antes de serem assimiladas nas respectivas estruturas cognitivas sofrem um processo de filtragem, por efeito das informações previamente incorporadas e da interacção social. A estas atribuímos o valor de verdadeiro *conhecimento*, pois fazendo parte integrante da *pessoa* de cada professor, acabam por se confundir com ele: são a dimensão intransmissível do seu próprio saber. As práticas dos professores, embora manifestações observáveis de uma vontade, reflectiriam sobretudo a expressão de um conhecimento interior, situado para além das afirmações produzidas com o intuito de mostrar a aceitação dos modelos que se têm por dominantes.

Capítulo I — Epistemologia da Geografia

Nota introdutória

A análise dos traços que caracterizam a epistemologia da Geografia decorre do pressuposto de que ainda hoje é possível reconhecer muitos dos fundamentos que, desde a sua origem, dão corpo à ciência e lhe permitem delimitar um espaço de individualidade face a outros ramos do saber. Deste quadro, emerge a ideia de uma certa unidade no seio da disciplina, bem patente quando estudamos a evolução do pensamento geográfico, processo complexo possuidor de um carácter difícil de adaptar às exigências conceptuais de um único sistema de referência epistemológico.

Assim, mais do que proceder à descrição dos momentos, ou dos factos, que marcam o percurso evolutivo da Geografia, pretendemos analisar a sua integração no conjunto dos processos de produção do conhecimento científico. A maior dificuldade desta tarefa resulta da necessidade de conjugar: por um lado, o facto da ciência, a exemplo de outras, ter sido afectada por momentos de ruptura conceptual e metodológica determinados pela obrigação de construir instrumentos de análise melhor adaptados aos problemas suscitados pelas transformações ocorridas na realidade; por outro lado, o facto das mudanças verificadas não impedirem o reconhecimento de elementos de continuidade que se traduzem na possibilidade de assimilar as novas questões às categorias de problemas já existentes.

Neste contexto, a análise da evolução do pensamento geográfico é efectuada através do seu confronto com três sistemas de referência distintos:

- 1) a concepção kuhniana, que partindo duma visão da comunidade científica como um corpo disciplinar trabalhando normalmente no quadro de paradigmas, objecto de um consenso colectivo acerca da sua fecundidade e validade, julgamos poder adequar à explicação da natureza das *rupturas* conceptuais e metodológicas que ocorreram na Geografia, motivadas sobretudo pela combinação de factores sociais e menos pela demonstração da falta de interesse objectivo do paradigma vigente; contudo, é também verdade que as condições efectivas em que se processou a mudança das ideias geográficas, ou a circunstância de a comunidade científica se manter ligada ao mesmo tempo a diferentes paradigmas, constituem elementos que nos levam a questionar da adaptabilidade dos princípios de Kuhn ao caso concreto da Geografia;
- 2) a concepção popperiana, que alicerçada na visão de que o conhecimento científico progride essencialmente por efeito de uma lógica interna, segundo a qual a incompatibilidade de uma dada teoria face aos dados da experiência

levaria à sua invalidação e à necessidade de construir uma outra teoria capaz de explicar tanto as situações novas como as anteriores, se mostra consonante com a ideia de uma Geografia organizada em torno de determinados conceitos e problemas-chave, redefinidos e reconstruídos em resposta à emergência de novos dados; no entanto, porque explica a acção do investigador exclusivamente por obediência às regras abstractas do jogo científico, a teoria de Popper não tem em conta as variáveis sociológicas que, no caso da Geografia, são indispensáveis para se compreender a forma como os contextos político, ideológico, ou económico, interferiram no próprio processo de mudança;

- 3) a concepção piagetiana, que partindo da aplicação dos princípios da psicogénese à construção do conhecimento científico, aglutina muitos dos pressupostos das abordagens anteriores e julgamos, por isso, a melhor adaptada à compreensão do processo de evolução do pensamento geográfico nas suas múltiplas facetas: por um lado, porque ao considerar a influência das variáveis sociológicas e ideológicas sobre a forma de encarar e conceber os fenómenos com que a comunidade científica é confrontada, nos permite entender como os paradigmas sociais vigentes em diferentes momentos históricos, condicionam quer o tipo de questões e problemas aos quais essa mesma comunidade atribui importância, quer os métodos que adopta para os resolver; por outro lado, porque ao integrar os mecanismos cognitivos intervenientes na construção do próprio conhecimento, permite demonstrar como apesar das rupturas o que está em causa é um processo de contínua reconstrução conceptual, primeiro por assimilação e acomodação dos dados novos às estruturas já existentes, depois, pela sua equilibração aos contextos envolventes.

Nestas abordagens discutem-se, assim, três modelos distintos: o modelo externalista, descontínuista e não-cumulativo de Kuhn, o modelo internalista, continuista e cumulativista de Popper e o modelo externalista, descontínuista e cumulativista de Piaget.

1 Evolução do pensamento geográfico e sociologia do conhecimento

A história das disciplinas científicas não pode considerar-se um tema supérfluo, não só porque a ela se dedicaram, e dedicam, grandes pensadores do nosso tempo como Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, Piaget, para mencionar apenas alguns dos que serão referidos no nosso trabalho, mas também porque através dela se nos torna possível entender os processos, as opções conceptuais e metodológicas, que marcam a ciência de hoje. Trata-se, em suma, de entender o presente por via de um olhar sobre o passado.

A esse respeito, a afirmação de um dos responsáveis pelo desenvolvimento, em Espanha, de projectos de investigação nesta área, parece-nos elucidativa: «a tomada de consciência dos cortes que existem nas concepções históricas dos grandes cientistas e dos factores pessoais e corporativos que neles podem influir permite questionar também a validade das representações que de forma colectiva apresentam os membros de uma comunidade científica acerca da sua disciplina» (CAPEL, 1989: 9), reforçando mais adiante que «através da história da disciplina pode observar-se a posição que adopta o cientista nas polémicas e nas mudanças que afectam a sua ciência, tanto pela citação e valorização que efectua dos seus precedentes e antepassados, como pelas omissões e silêncios, e, desde logo, pela selecção dos materiais que inclui» (1989: 11) (1).

Ao propormo-nos analisar, ainda que de forma necessariamente sintética, a natureza do processo evolutivo do pensamento geográfico, sem pretensões de resumir a sua história, não hesitamos em tomar como nossas as palavras de Mestre Orlando Ribeiro: «quando os assuntos são vastos, complexos e difíceis, a maneira de os ladear pode ser uma série de aproximações sucessivas, de espirais cada vez mais apertadas, com que procuramos delimitar a vastidão e simplificar a complexidade daquilo que tentamos examinar» (RIBEIRO, 1989a: 17).

Com efeito, da reflexão epistemológica inerente ao estudo da evolução do pensamento geográfico é possível destacar múltiplas vertentes de análise, abrangendo temas tão diversos como as modalidades de relacionamento entre a Geografia Física e a Geografia Humana no quadro de uma Geografia encarada como ciência «una», a problematização do conceito de região e consequente dicotomia Geografia Regional-Geografia Geral, ou ainda a discussão em torno da hipotética posição de charneira da Geografia entre as ciências naturais e sociais.

Entendemos que o verdadeiro carácter da Geografia, talvez a sua maior originalidade, decorre da forma como ao longo desse percurso evolutivo a ciência foi sendo capaz de jogar e conciliar as suas múltiplas vertentes. Na tentativa de problematizar esse aspecto único, que não *excepcional*, e de acordo com os objectivos que nos propusemos, aplicaremos o princípio de análise em espiral, demonstrando como a frequente discussão suscitada por tais dicotomias é, afinal, fruto da existência de

elementos de continuidade presentes em todos os momentos de instabilidade, quiçá de ruptura, no seio da Geografia.

Nessa perspectiva, e circunscrevendo-nos apenas à situação vivida no séc. XX, procederemos à análise global do seu percurso evolutivo seguindo uma abordagem que se desenrolará em três fases:

- 1) compreensão da natureza dos processos de desenvolvimento do conhecimento científico da disciplina, alicerçada não no estudo do conteúdo filosófico, conceptual e metodológico das várias correntes de pensamento geográfico, mas nos factores de ordem sociológica e epistemológica que justificam a sua ocorrência;
- 2) discussão dos problemas que se colocam à ciência na definição do seu objecto de estudo;
- 3) problematização do conceito de «região».

O modo como a comunidade geográfica concebe o objecto da sua disciplina e o entendimento que faz de um conceito nuclear na evolução do seu pensamento, servir-nos-ão de pretexto para a análise do conteúdo conceptual e metodológico que, por ser característico da Geografia, mais facilmente a permite distinguir de outras ciências. De fora deixaremos o estudo das relações entre a Geografia geral e a Geografia regional, por o considerarmos marginal face aos nossos objectivos.

Adaptando-se ao curso da história e das transformações sociais, a Geografia sofreu, a exemplo de outras ciências, profundas transformações. Nesses períodos, alteraram-se metodologias, reformularam-se ideias, definiram-se novos conceitos. Daí que diversos autores considerem que a Geografia foi “nova” em diferentes momentos do seu desenvolvimento, dessa forma ampliando o âmbito do adjectivo muito para além da corrente geográfica que nos anos 50 passou na realidade a ser conhecida por «Nova» Geografia (CAPEL, 1981, 1989; RIBEIRO, 1989).

Encarado global e genericamente, o percurso evolutivo da ciência geográfica parece enquadrar-se bem com os conceitos de ruptura epistemológica e de paradigma, tal como os definiram, respectivamente, Bachelard e Kuhn. Contudo, entendemos que a complexidade dos contextos e a natureza das mudanças registadas só parcialmente poderá ser compreendida à luz desses referenciais.

O desenvolvimento da chamada Geografia «moderna», entre o século XVII e meados do século XIX, aconteceu em simultâneo com a emergência social da também designada Ciência moderna, num período em que na Geografia se assistiu às primeiras tentativas de sistematização conceptual e metodológica de Humboldt e Ritter. Os seus trabalhos deixaram marcas indeléveis na disciplina, que se afiguraram decisivos para a definição de um certo estilo e postura geográficos. Esta fase de evolução reconhece-se claramente através do conceito de *ruptura epistemológica* de Bachelard, processo na base

do próprio paradigma da Ciência moderna: ruptura contra a «opinião», contra o «conhecimento vulgar», contra a «experiência imediata» (SANTOS, 1989: 33).

O nascimento da Geografia [Humana] coincide, assim, com o momento a partir do qual a ruptura tornou possível o nascimento das ciências humanas (Sociologia, Psicologia, História, etc.), por sua vez resultante do aparecimento do «Homem», enquanto objecto de estudo científico, enquanto objecto actuante sobre a superfície terrestre (CAPEL, 1981).

O significado e o âmbito desta primeira ruptura não são contudo suficientes para explicar a aparente ocorrência das grandes descontinuidades na evolução do saber geográfico que se lhe seguiram. Consideremos, para já, que aquelas coincidem com crises de crescimento da ciência, reveladoras de uma «insatisfação perante métodos ou conceitos básicos até então usados sem qualquer contestação na disciplina» (SANTOS, 1989: 18). Aceitar esta definição pressupõe o acordo com a teoria kuhniana na qual se interpreta a evolução científica por sucessivas alterações de paradigma. Mas, como procuraremos realçar, para se compreenderem a diversidade das situações vividas durante o trajecto da ciência geográfica ao longo do último século, é indispensável recorrer a outras abordagens.

A noção de *paradigma* não é clara. Alguns autores identificaram na obra de Kuhn mais de vinte significações possíveis (MASTERMAN, 1970), que o próprio tenta depois esclarecer reduzindo o seu âmbito e introduzindo o novo conceito de «matriz disciplinar» (KUHN, 1989) (2). Por agora, adoptaremos a que define os paradigmas como «realizações científicas universalmente reconhecidas que durante certo tempo forneceram a uma comunidade científica modelos de problemas e das suas soluções» (MASTERMAN, 1970: 61), ou seja, uma espécie de super-modelos que proporcionaram o estabelecimento de regras intuitivas, ou indutivas, acerca dos tipos de fenómenos que os cientistas devem investigar, do tipo ideal de teoria científica, bem como acerca dos melhores métodos para atingir tais fins (HAGGETT, 1977, 1979; PIAGET e GARCIA, 1987).

O desenvolvimento da ciência realizar-se-ia, assim, segundo um processo não cumulativo, ou não linear. As descontinuidades representariam os momentos de substituição de um paradigma, por outro que melhor satisfizesse as expectativas, as aspirações, as interpretações da comunidade científica, vivências do que Kuhn designou por *ciência normal*, isto é, ciência que resolve problemas, que esclarece as cadeias de argumentos implícitas em trabalhos anteriores (WILLIAMS, 1970) sendo, por isso, objecto de um consenso e de uma crença colectiva acerca da sua validade (BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

Muitas das dificuldades de adaptação destas teses à Geografia, são comuns à generalidade das ciências sociais e resultam, por um lado, da ambiguidade de alguns dos seus conceitos (paradigma, ciência normal, revolução científica), por outro lado, do facto destes terem sido concebidos tendo por principal referência as ciências naturais. Apesar disso, algumas tentativas foram feitas.

Até aos anos 50, por exemplo, seria possível identificar na Geografia um sem número de diferentes paradigmas, símbolos de outras tantas formas de responder e tratar os fenómenos identificados na superfície terrestre: *exploratório*, *ambientalista-determinista* e *regional*; tendo depois surgido nas décadas de 60 e 70 os paradigmas da *ciência espacial* (ou de *análise locativa*), *behaviorista* e *radical-estrutural* (CAPEL, 1981: 255). Outros, porém, preferem aplicar o conceito às grandes concepções filosóficas que nesses mesmos períodos inspiraram o trabalho dos geógrafos (paradigmas *neopositivista*, *marxista* ou *fenomenológico-existencialista*), ou identificar tão somente um paradigma pré-científico (*determinista* e *regional*) e outro verdadeiramente científico, associado à Geografia quantitativa (HAGGETT *et al.*, 1977, 1979) (3).

Apesar da existência, de facto, destas rupturas epistemológicas e descontinuidades paradigmáticas, vários geógrafos questionam a validade do conceito de *revolução científica* — momento em que surge um paradigma capaz de desalojar o precedente — quando aplicado ao curso do pensamento geográfico, dada a possibilidade de identificar ao longo desse processo evolutivo diversos elementos de continuidade, ou «problemas-chave». As principais críticas decorrem da circunstância de considerarem ter-se verificado uma utilização dos conceitos kuhnianos algo precipitada, sem atender ao verdadeiro sentido que lhes foi atribuído pelo autor (STODDART, 1981b).

Entre as objeções que são mais frequentemente apontadas destacam-se (STODDART, 1981b; BUTTIMER, 1981):

- 1) a concepção de paradigma parece adequar-se bem à descrição do processo de evolução das ciências naturais, mas mostra-se menos convincente quando aplicada às ciências do Homem;
- 2) a concepção de uma ciência normal assente num paradigma consensual de objectivos e métodos, que aguardam substituição, só se aplica à evolução da Geografia se esta for analisada em termos demasiado gerais;
- 3) poucos são os paradigmas identificados na Geografia que estão de acordo com os pressupostos definidos por Kuhn;
- 4) a recusa de que pode verificar-se a coexistência de paradigmas distintos por longos períodos de tempo contraria o que, no caso da Geografia, se pode considerar como a situação mais frequente;
- 5) as revoluções a que se assistiu na Geografia devem entender-se mais como processos do que como acontecimentos, no sentido do maior ou menor destaque que em cada momento foi dado a um mesmo grupo de problemas.

No mesmo sentido, apontam para o facto da história da Geografia dever ser encarada sobretudo como uma história das ideias, em que o desenvolvimento dos

problemas e das teorias é compreendido no contexto social e intelectual dos seus protagonistas, e não apenas como um enunciado de factos sequenciais que se vão substituindo uns aos outros e em que os indivíduos são muitas vezes categorizados como "bons", ou "maus" (STODDART, 1981a; BERDOULAY, 1981). Em reforço deste princípio de continuidade (CLAVAL, 1984; HAGGETT *et al.*, 1977, 1979), de uma Geografia que permanece igual a si própria, referem, a título de exemplo, o facto dos geógrafos desde cedo se terem preocupado com os problemas sociais e com a condição humana, como no caso de Humboldt que escreveu diversos textos condenando vigorosamente a escravatura no Brasil, ou no princípio do século XX, quando alguns geógrafos se empenharam em tarefas de planeamento social, na sequência da degradação das condições de vida nas cidades em resultado do surto do liberalismo económico.

Como referimos, pode também argumentar-se que a comunidade científica dos geógrafos sempre orientou a sua actividade em redor, não tanto de paradigmas, mas de problemas, estes sim responsáveis pela definição do carácter da disciplina: por um lado, *«o estudo da diferenciação do espaço terrestre»*, e, por outro lado, *«o estudo das relações homem-meio»* (CAPEL, 1981: 258), ambos tratados em momentos distintos com recurso a um corpo conceptual e metodológico também diverso.

Na verdade, a clarificação desses problemas-chave — que pela sua natureza, definição e abrangência, constituem sobretudo dimensões de intervenção da ciência incompatíveis com o conceito de paradigma — traduzindo embora uma importante redução do objecto de estudo da Geografia, torna mais problemática a aceitação dos pressupostos kuhnianos. Numa primeira fase, o seu estudo ter-se-ia processado em subordinação a uma abordagem sobretudo descritiva, seguida de um período mais analítico (HAGGETT, 1979). Por seu turno, neste último, os anos 60 teriam sido marcados pela importância atribuída à construção de modelos matemáticos de previsão e explicação do desenvolvimento e interacção regionais, enquanto a década de 70 se teria caracterizado por um interesse crescente pela Geografia do comportamento e pela emergência do debate acerca do modo como os grupos humanos respondem às mudanças verificadas no ambiente.

Cada novo "paradigma" é encarado sobretudo como o corolário de uma longa história de mudanças, não obstante desde sempre se terem mantido as questões essenciais colocadas pelos geógrafos: «entre as "velhas" e "novas" geografias não existe uma divisão clara. Pelo contrário, existe um amplo leque de ideias e opiniões respeitantes ao desenvolvimento da investigação e ensino da Geografia» (MORGAN *et al.*, in HODDER e LEE, 1974: ix).

Ao invés de se sucederem ao ritmo de vinte ou trinta anos, as revoluções paradigmáticas parecem suceder-se em cada dois ou três anos, razão pela qual a análise do processo de evolução do pensamento geográfico ao longo do último quarto de século, permite fundamentar mais algumas críticas à adaptabilidade do modelo de Kuhn à Geografia. De facto, apesar de ao longo dos anos 70-80 terem surgido abordagens

aglutinadoras, como a Geografia radical e crítica, ou as correntes humanistas e fenomenológicas, as quais nos autorizam a falar de uma certa quebra no ritmo da mudança, também é verdade que essa análise só é válida em determinadas circunstâncias (CLAVAL, 1984):

- 1) se destacarmos sobretudo a tentativa de dominação por parte das diversas correntes de inspiração marxista;
- 2) se omitirmos a crescente curiosidade pelos fenómenos ecológicos e o alargamento da reflexão teórica principalmente durante os anos 70.

Em suma, parece ser possível contrariar a ideia da existência de descontinuidades significativas ao longo da evolução da disciplina, caracterizada sobretudo por uma sucessão de cambiantes das categorias de fenómenos tidos por pertinentes para constituir o seu objecto de estudo, mas sem transformação profunda das concepções relativas ao domínio a que este diz respeito: a «superfície da Terra» (CHRISTOFOLETTI, 1989). Da mesma forma, julgamos poder atribuir o valor de mero «fenómeno de moda» aos processos que antes eram tidos por sinónimo de mudanças radicais, pois o carácter sistemático da teoria de Kuhn, não tem em conta, entre outras, que as ideias se modificam principalmente devido à sua própria lógica interna (CLAVAL, 1984).

Subsistem, contudo, as questões relativas às motivações, ou constrangimentos, que podem levar em determinados momentos à adopção de um novo corpo conceptual e metodológico, ainda que subordinado ao estudo das mesmas categorias de problemas. Na verdade, embora relevando da sociologia do conhecimento, a concepção kuhniana não permite só por si explicar com clareza as múltiplas vertentes do processo evolutivo do saber geográfico, dada a complexidade dos factores contextuais subjacentes às rupturas verificadas. Como justificar a coexistência por longos períodos de tempo de paradigmas distintos? Como justificar o destaque atribuído em diferentes momentos a um mesmo grupo de problemas? Como interpretar o papel dos contextos sociais e intelectuais em que estiveram envolvidos os protagonistas da mudança? Antes porém de tentarmos esclarecer estas interrogações sob o ponto de vista da evolução do conhecimento geográfico, entendemos que é importante apresentar as posições que de alguma forma podemos considerar em nítida oposição com as concepções kuhnianas.

Com efeito, ao analisarmos os processos de mudança e de transformação de uma dada disciplina científica, parece ser lícito conceber que as primeiras formas de questionamento dos seus pressupostos, o evidenciar das suas contradições, pode suceder de um aprofundamento da reflexão em torno de determinados temas tidos por nucleares, situação que, no nosso entender, se adapta bem à Geografia: «logo que os factos não respondem às expectativas, logo que as teorias são contrariadas pelos ensaios de verificação aos quais foram sujeitas, torna-se imperiosa a necessidade de retomar o trabalho de base e a elaboração de novas hipóteses» (CLAVAL, 1984: 10). Uma tal

concepção do processo de construção do conhecimento científico, parece deixar antever uma abordagem de cariz popperiano.

É nos escritos de Karl Popper que encontramos algumas das mais claras manifestações de oposição às teses de Kuhn, particularmente a sua resistência à aceitação dos conceitos kuhnianos de *ciência normal* e de *paradigma*: «embora eu considere muito importante a descoberta de Kuhn no que ele designa de ciência “normal”, não concordo com o facto da história da ciência apoiar a sua doutrina (essencial para a sua teoria da comunicação racional) de que normalmente existe uma teoria dominante — um “paradigma” — em cada domínio científico, nem de que a história da ciência consista numa sequência de teorias dominantes, intercalada por períodos revolucionários de ciência “extraordinária”; períodos que ele descreve como se a comunicação entre os cientistas tivesse cessado, devido à ausência de uma teoria dominante» (POPPER, 1970: 55).

Enquanto que para Kuhn a ocorrência de uma revolução científica é um processo de construção demorada, pouco frequente pelo simples facto da maioria dos cientistas não estar constantemente a tentar contrariar as teorias vigentes, já para Popper, a ciência encontra-se quase que em permanência no limiar de uma potencial revolução (WILLIAMS, 1970). É nesta concepção que Popper baseia o seu princípio da «refutação» ou de «falsifiabilidade», com base no qual é possível afirmar que as teorias aparentemente mais sólidas não são mais do que hipóteses precárias e revogáveis (BAUDOUIN, 1992).

Para Popper a ciência é entendida como uma actividade de permanente crítica e testagem de hipóteses, cuja finalidade é a procura incessante dos erros e a sua eliminação, como via para nos aproximarmos da verdade: «uma nova hipótese só é tomada a sério quando esclarece, pelo menos, aquilo que a sua antecessora já havia esclarecido com êxito, e, para além disso, promete evitar determinados erros da anterior hipótese ou formular prognósticos sempre que possível verificáveis» (POPPER, 1989: 49).

Esta constante tentativa da ciência em se aproximar da verdade, permite interpretar o conhecimento como processo evolutivo, numa analogia que o autor estabeleceu com a teoria evolucionista, pois, tal «como uma transformação decisiva do meio-ambiente pode provar a adaptação de certas espécies e a eliminação de outras, também do mesmo modo, do resultado de uma experiência falsificante pode depender a adopção (provisória) de uma teoria e, ao mesmo tempo, a eliminação (definitiva) de uma teoria anterior» (BAUDOUIN, 1992: 38) (4).

Muito embora Popper considere existirem diferenças essenciais entre a evolução biológica e a evolução científica interessa-nos, no âmbito da análise do processo de desenvolvimento do conhecimento geográfico, considerar a existência de uma evolução em continuidade — ainda que de natureza diversa da que este propõe — particularmente no que concerne, quer à forma como os geógrafos em momentos distintos definiram a sua ciência, quer ao modo como encararam o conceito de região (5), com o intuito de

compreender as tomadas de decisão de núcleos importantes da comunidade científica em resposta à influência de condicionantes de ordem social, filosófica e política.

Sob o ponto de vista sociológico e no confronto entre «ciência normal» e «ciência evolucionária» Popper admite, de facto, ter menosprezado as tendências da actividade científica para a especialização e a burocratização, não obstante se recusar «a acreditar na hegemonia da “ciência normal”»: “É o científico não normal, audacioso, crítico, que abre caminho através das barreiras da normalidade e deixa entrar o ar fresco”; uma ciência que cultiva a rotina e tem horror à inventividade desqualifica-se enquanto ciência» (BAUDOUIN, 1992: 44).

É ao nível da valorização dos constrangimentos de ordem social que as diferenças entre as duas teorias se acentuam, pois a comparação entre as concepções de Kuhn e Popper, torna possível realçar o facto do primeiro considerar improvável a substituição automática de um paradigma por outro, mesmo quando demonstrada a sua obsolescência, dado existirem variadíssimos obstáculos de carácter social que a podem dificultar: interesses pessoais dos investigadores, necessidade de aprendizagem de novas linguagens conceptuais, abandono de determinadas representações do mundo, conflito de gerações, estatuto e posição social do investigador no seio das instituições científicas, entre outras (STODDART *et al.*, 1981; BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

Em causa estão duas concepções distintas de encarar o desenvolvimento do conhecimento científico. De um lado, a não aceitação de que haja continuidade na evolução científica, nem que existam mecanismos definidos *a priori* aos quais possamos recorrer para suscitar, ou explicar, a substituição de uma teoria, ou paradigma. Do outro, uma abordagem fundamentada na existência de critérios bem definidos que permitem decidir entre teorias rivais, de um método preciso que explica o progresso da ciência, mas cuja natureza é tida por a-sociológica, uma vez que a actividade do cientista é explicada exclusivamente por regras alheias ao jogo científico (BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

Contudo, entendemos que a formulação de uma teoria global sobre a evolução do conhecimento científico, deveria poder integrar de forma simbiótica, não apenas aquelas variáveis de carácter sociológico, mas também os mecanismos operativos inerentes ao próprio processo de transformação desse mesmo conhecimento, tanto mais que a história da Geografia tem sido encarada sobretudo segundo a primeira destas vertentes (STODDART *et al.*, 1981). Cremos que uma tal construção estaria mais bem apetrechada para explicar o percurso evolutivo do pensamento e saber geográfico. Nesse campo, tanto as posições de Kuhn como as de Popper, porque excluem dimensões fundamentais do mesmo problema, denotam algumas limitações.

2 Contributo epistemológico do construtivismo piagetiano

Emergentes em grande medida do seu conteúdo conceptual, pensamos que as implicações epistemológicas do construtivismo piagetiano podem ser analisadas como um contributo para a compreensão da génese do conhecimento científico, algo já ensaiado para a Física e para alguns domínios da Matemática (INHELDER e CAPRONA, 1985; PIAGET e GARCIA, 1987) adequando-se, por isso, também a esta nossa primeira tentativa de esclarecimento acerca da natureza do processo global de evolução do pensamento geográfico (6).

Em primeiro lugar, importa salientar que relativamente ao problema do estatuto de cientificidade, ou forma lógica das ciências sociais, ser igual ou diferente do das ciências naturais, as concepções piagetianas colocam-se num campo designado em geral por «construtivismo racionalista» (SANTOS, 1989: 60), do qual releva uma certa ideia de unitarismo epistemológico entre as ciências naturais e as ciências sociais. Dos seus traços fundamentais refiram-se:

- 1) a manutenção de uma ligação com o paradigma positivista;
- 2) a recusa do realismo e do logicismo ingénuos;
- 3) a afirmação do primado da teoria sobre a observação;
- 4) a adaptação e selecção dos resultados da reflexão epistemológica sobre as ciências naturais.

Em segundo lugar, refira-se o facto de se tratar de um unitarismo epistemológico aberto, que não impede a demonstração da especificidade das ciências sociais, levada a cabo através da superação da contradição entre compreensão (*verstehen*) e explicação (*erklären*). Em Piaget, a aproximação entre as ciências naturais e as ciências sociais, processa-se por intermédio das primeiras, atendendo:

- 1) à inexistência de diferenças qualitativas quanto ao cálculo, à experimentação, ao papel da dedução;
- 2) à assunção de um maior atraso das ciências sociais, por via da maior complexidade dos fenómenos que estudam;
- 3) à similitude dos modelos explicativos, pois ambas recorrem a esquemas de causalidade;
- 4) à negação da dicotomia compreensão-explicação (7).

Aliás, este esbatimento das fronteiras entre ciências sociais e ciências naturais é, segundo outros autores, decorrente do facto das suas diferenças serem mais pequenas do que à partida se poderia supôr, pelo menos no que concerne à génese dos respectivos corpos de conhecimento (BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

O pressuposto básico do construtivismo piagetiano é de que «existe *continuidade* no sistema de desenvolvimento cognitivo, desde a criança até aos homens de ciência, passando pelo adulto “normal”», pelo que «a análise comparativa entre a psicogénese e a história da ciência (...) permite ver qual seja o sentido desta continuidade e quais os seus limites» (PIAGET e GARCIA, 1987: 241). Em ambos os casos existe uma «reconstrução dos dados em função dos seus próprios sistemas cognitivos, organizados com uma lógica e coerência interna particulares, e regidos por diferentes condições lógicas, motivacionais e compreensivas» (RUIZ, 1991: 303). Em suma, pretende demonstrar-se que existe uma identidade de mecanismos entre os desenvolvimentos psicogenéticos e os desenvolvimentos sociogenéticos em determinados domínios da ciência (8).

Inicialmente, o problema aparece centrado no sujeito cognoscente, isto é, no indivíduo que assimila os elementos fornecidos pelo mundo exterior, segundo um processo em que o «sujeito selecciona, transforma, adapta e incorpora os referidos elementos às suas próprias estruturas cognitivas, e, para fazer isto, ele deve também construir, adaptar, reconstruir, transformar estas estruturas» (PIAGET e GARCIA, 1987: 227). Segundo Piaget, o homem conhece a realidade, reconstruindo-a através de uma adaptação aos seus esquemas de assimilação, o que por seu turno é indissociável de um mecanismo de acomodação, no qual as construções se adaptam às condições reais. Quando as construções não se adequam à realidade que se pretende assimilar, é o processo de acomodação que permite a sua reconstrução e evolução. Desse modo, pode concluir-se que a construção do conhecimento resulta precisamente dos desequilíbrios gerados entre a assimilação e a acomodação (INHELDER e CAPRONA, 1985; RUIZ, 1991), num contexto marcado pelo condicionamento imposto pelo sistema social de significação (PIAGET e GARCIA, 1987).

Tratando-se de processos marcados pela continuidade, verificam-se todavia também algumas descontinuidades: «o processo de desequilíbrio de uma estrutura e o processo de reequilíbrio do sistema numa estrutura de ordem superior (...), constitui uma *descontinuidade*, um salto», pois «as reestruturações» não constituam «saltos no vazio: elas respondem a uma lógica interna posta em evidência no nível psicogenético» (PIAGET e GARCIA, 1987: 242).

A adaptação destes princípios à história do conhecimento científico, segue de perto a mesma lógica de raciocínio. O recurso à psicogénese tem por finalidade reintroduzir uma certa exigência de continuidade no processo histórico de evolução da ciência, sem excluir, à imagem do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a ocorrência de descontinuidades, os saltos históricos bruscos, «que tocam as formas de organização do saber, ou estruturas, mas não os mecanismos funcionais de elaboração que deveriam

assegurar uma continuidade mais profunda» (INHELDER e CAPRONA, 1985: 13). Neste quadro, as exigências de continuidade fazem com que as transformações do conhecimento postas em evidência pela história da ciência, tenham de ser explicadas por outros factores internos, passíveis de validar tal conhecimento.

Para Piaget as «revoluções» científicas são entendidas como uma mudança do «*quadro epistémico*», conceito que embora relevando da noção kuhniana de «paradigma», possui uma componente epistemológica mais nítida, se comparada com a abordagem eminentemente sociológica que Kuhn privilegiou (INHELDER e CAPRONA, 1985; PIAGET e GARCIA, 1987). O quadro epistémico pode ser decomposto em dois domínios: por um lado, o que respeita aos impulsos orientados por exigências externas impostas pela sociedade que motivam a aceitação, ou rejeição, dos temas de investigação — *paradigma social*; por outro lado, o que se relaciona com os esquemas conceptuais que constituem a maneira natural de considerar a ciência num determinado período, para todos os indivíduos e sem imposição externa explícita — *paradigma epistémico* (PIAGET e GARCIA, 1987). Esta distinção permite a Piaget abordar os mecanismos de acção dos conceitos, ou crenças, de um determinado grupo social — a comunidade científica — sobre o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo.

Possuidor de um arsenal de instrumentos cognitivos, o sujeito adulto é capaz de assimilar e interpretar os dados provenientes dos objectos que o envolvem, como também assimilar a informação que lhe é socialmente transmitida. De outro modo, o sujeito dispõe de uma concepção do mundo que condiciona a sua assimilação posterior de qualquer experiência, a qual decorre da anterior génese das estruturas lógicas, que por seu turno constituem os instrumentos de base do seu desenvolvimento cognitivo futuro (INHELDER e CAPRONA, 1985).

Segundo Piaget, as diferentes concepções do mundo conduzem a tipos de explicação também distintos, determinados não por diferenças metodológicas significativas, nem por diferenças na concepção de ciência: «trata-se de uma diferença *ideológica* que se traduz por um quadro epistémico diferente» (PIAGET e GARCIA, 1987: 233). As rupturas no pensamento científico corresponderiam, primeiro, a rupturas ideológicas que se traduziriam, depois, quer pela introdução de um quadro epistémico diferente, quer pela imposição de um novo paradigma epistémico. Embora existindo continuidade entre as várias fases de evolução do pensamento científico, pelo facto dos mecanismos envolvidos no processo cognitivo serem também os mesmos, não deixa de ser igualmente verdade que a passagem de um estado de conhecimento para outro implica uma certa ruptura — tanto na ciência como na psicogénese — cujo significado é sobretudo o de uma mudança do quadro epistémico, que uma vez definido torna «impossível dissociar a contribuição proveniente da componente social daquela que é intrínseca ao sistema cognitivo» (*idem*: 234).

Pelo facto de admitir que a história do pensamento científico comporta, simultaneamente, elementos de continuidade e descontinuidade, o pensamento

piagetiano merece ser confrontado com o de outros filósofos da ciência, nomeadamente Kuhn, Popper, Lakatos (1970) ou Feyerabend (1979). Não estando no âmbito deste trabalho a análise circunstanciada do conteúdo do pensamento daqueles autores, limitar-nos-emos a realçar o que os distingue dos pontos de vista assumidos pela epistemologia piagetiana.

As descontinuidades verificadas no processo de evolução da história da ciência, tornam-se mais claras devido precisamente à grande estabilidade das estruturas construídas que, por isso, são capazes de resistir fortemente às perturbações. Nesse sentido existe uma nítida analogia entre Piaget e Kuhn, nomeadamente no que respeita à “rigidez” dos paradigmas.

Mas como anteriormente referimos, as reestruturações não constituem saltos no vazio, pois respondem mais a uma lógica evidenciada no nível psicogenético (INHELDER e CAPRONA, 1985; PIAGET e GARCIA, 1987), não restrita ao progresso e refinamento metodológicos em que assenta o papel da experiência, origem da continuidade quando encarada numa perspectiva popperiana. Assim, o pensamento piagetiano propõe-se encarar as «relações entre teoria e experiência segundo os conceitos explicativos da epistemologia e psicologia genéticas as quais, sem nunca negar o papel da experiência, evidenciam o papel do sujeito e dos instrumentos do conhecimento» (INHELDER e CAPRONA, 1985: 12).

Se uma primeira análise das posições de Piaget nos pode levar a concluir da maior relevância por este atribuída à ideia de continuidade, facto que o colocaria mais próximo de uma epistemologia de cariz popperiano, um estudo mais profundo, permite concluir do seu afastamento, já que a concepção de Popper reduz a justificação do progresso científico à formulação de normas metodológicas (INHELDER e CAPRONA, 1985; PIAGET e GARCIA, 1987). Concluindo, se para Piaget existe uma continuidade que advém do aperfeiçoamento da construção lógica das teorias científicas, não deixa de haver também uma descontinuidade, uma ruptura, relativamente aos temas tratados, ao contexto em que a própria ciência se move — quadro epistémico — o que deixa antever uma certa ligação às posições kuhnianas.

Antes de procedermos à proposta de aplicação deste modelo ao percurso evolutivo do conhecimento geográfico, entendemos por fundamental sintetizar alguns dos seus princípios básicos:

- 1) a análise comparativa entre a psicogénese e a história da ciência permite identificar, não apenas a *continuidade* de ambos os processos, mas também perceber o seu sentido e limites;
- 2) a continuidade entre os processos psicogenéticos e sociogenéticos decorre da identidade dos mecanismos de *reconstrução* da informação e de *incorporação* das novidades;

- 3) a reconstrução e a incorporação apresentam-se como processos de *natureza funcional*, em que se verifica uma *assimilação* das novidades às estruturas já existentes, seguida da *acomodação* destas ao que acaba de ser descoberto;
- 4) a assimilação e a acomodação estão na origem de uma *(re)equilibração* das próprias estruturas, condicionada sobretudo pelo *sistema social*;
- 5) essa reequilibração permite identificar diversas *descontinuidades* na *organização* do saber, as quais na realidade se traduzem numa *transformação* do conhecimento;
- 6) as descontinuidades decorrem de uma *interacção dialéctica* entre sujeito (o “cientista”) e objecto (a “realidade”) condicionada por factores internos que explicam o modo de validação do conhecimento, globalmente designados por *quadro epistémico*;
- 7) o quadro epistémico é definido, quer pelas imposições sociais que motivam a aceitação e/ou rejeição de determinados temas de investigação — *paradigma social* —, quer pelos esquemas conceptuais que sustentam a maneira natural de considerar a ciência num dado momento — *paradigma epistémico*.

Começaremos então por analisar a evolução do pensamento geográfico na perspectiva do quadro epistémico que influenciou as concepções da ciência perfilhadas em momentos distintos por diferentes comunidades de geógrafos. Na verdade, esta abordagem não pode considerar-se uma novidade no âmbito das múltiplas tentativas de elaborar uma história da Geografia (STODDART *et al.*, 1981). Ela opõe-se aos trabalhos de índole indutivista, em que a história da disciplina, à imagem aliás da história da Ciência, privilegia uma concepção *internalista* (STODDART, 1981a), que enfatiza os aspectos cronológicos, a acumulação de factos, a identificação sequencial dos homens proeminentes e das suas ideias, mas sem referência aos processos de mudança, sem discussão da natureza das próprias ideias e dos contextos em que estas foram geradas.

O reflexo das contingências e pressões sofridas pelos geógrafos no processo de desenvolvimento do pensamento geográfico, deve ser analisado segundo dimensões distintas que, no seu conjunto, atendam ao quadro político, social e institucional em que as comunidades geográficas desenvolveram as suas ideias. Os exemplos recolhidos ao longo dos últimos cem anos de história da Geografia, parecem-nos elucidar correctamente esta perspectiva.

21 Quadro epistémico e pensamento geográfico

Com o advento da Revolução Industrial produziu-se uma estranha combinação de teorias económicas, parte delas para justificar a nova ordem, parte para a submeter à

análise crítica, mas todas pugnando pela inviolabilidade da propriedade privada. Vulgarmente designadas por doutrinas clássicas, ou liberais, tais teorias foram desenvolvidas essencialmente por economistas britânicos (Adam Smith e alguns dos seus discípulos, como Malthus, Ricardo, Mill, Senior), facto que não é de estranhar se atendermos ao facto do liberalismo económico se harmonizar bem, não apenas com o liberalismo político prevalecente na Inglaterra do séc. XIX, mas também com os interesses dos industriais da época, para quem começavam a ser muito claras as vantagens de uma política de livre-câmbio da Inglaterra com o resto do mundo (DENIS, 1978).

No campo da ciência assiste-se à quase completa vitória do *empirismo*, ou seja, de uma filosofia que deriva as suas verdades mais da experiência concreta que do raciocínio abstracto. Daí que este período assinala o apogeu do progresso científico, resultante não apenas da Revolução Industrial, mas também da elevação generalizada dos padrões de vida (NERE, 1977).

É o tempo em que Charles Darwin, após a leitura da obra fundamental de Malthus, formula a sua hipótese de que se a população humana tende a crescer a um ritmo superior ao dos meios de subsistência disponíveis, é possível que tal também se verifique para os restantes seres vivos. Dessa forma, alguma "coisa" deveria manter o equilíbrio natural: uma selecção que se realiza entre os indivíduos da mesma espécie e entre as próprias espécies. A «Origem das Espécies», não é mais do que o retrato de uma natureza em constante operação de selecção, entre a descendência dos seres vivos, das variedades que estariam destinadas a sobreviver e a perpetuar-se.

Aplicado ao Homem, o *evolucionismo* transformou-se numa forma de pensar que envolveu na segunda metade do séc. XIX, filósofos, literatos, ou sociólogos, incorporando nos seus discursos fórmulas como "luta pela vida", "sobrevivência do mais apto", "selecção natural"; gradualmente, um conjunto de hipóteses científicas foi transformado numa doutrina religiosa e política. Passando do «ser» ao «deve ser», concluiu-se que, se assim é, se na vida predominam os mais aptos e fortes, é bom que assim seja, isto é, devem predominar os mais aptos e fortes (BURNS, 1981).

A filosofia acompanha este movimento, primeiro, com a aceitação do ideário *positivista*, corrente de pensamento cujo intuito foi criar uma «lógica da ciência», uma doutrina neutral posicionada acima da dicotomia materialismo-idealismo, na qual a ciência assume como objectivo a descrição pura dos factos e não a sua explicação transcendente. Já a maioria dos movimentos filosóficos das últimas décadas do séc. XIX, início do séc. XX, aparece fortemente marcada pelo evolucionismo darwiniano, que através de nomes como Spencer, Huxley, Haeckel (fundador da moderna ecologia) e Nietzsche, assume uma concepção de sociedade regulada por mecanismos similares aos da natureza. Só nos finais do séc. XIX a filosofia começa a reflectir a emergência das incertezas reinantes no campo das ciências, fruto das descobertas relativas à estrutura da matéria: surgem as primeiras correntes *neo-idealistas* de reacção contra o

materialismo e o *determinismo*, através das quais se assiste a uma recomposição das doutrinas de Hegel e de Kant (RUSSELL, 1978).

É neste complexo jogo de factores socio-económicos e ideológicos, de predomínio das ideias positivistas e evolucionistas, de rápido crescimento da Ciência e da tecnologia, que se assiste à *institucionalização da Geografia*, segundo uma estratégia que visa sobretudo a consecução dos objectivos políticos dos vários Estados — a sua afirmação como nações e o advento do nacionalismo e imperialismo. Na realidade, essa necessidade de difusão dos conhecimentos espaciais, quer sobre o “mundo” a dominar, quer sobre os povos dominadores e dominados, exigiu a institucionalização da disciplina em todos os níveis de ensino (CAPEL, 1981). Conduziu igualmente à formação das *Sociedades de Geografia* (9), forma mais requintada de dirigir e homenagear os esforços imperialistas, exploratórios e comerciais, dos homens e dos Estados. A uma ânsia de conhecer associa-se, assim, a vontade de «explorar».

Com efeito, a melhor forma de difundir a ideologia do poder e consignar os seus ideais, justifica a extensão do ensino obrigatório da Geografia no exacto momento em que se verifica uma rápida expansão da escolaridade e a alteração dos métodos de ensino. Mas, simultaneamente, regista-se um retrocesso qualitativo face aos objectivos tradicionais da disciplina anteriormente definidos por Humboldt e Ritter. Ao tornar-se um simples instrumento de transmissão dos interesses do Estado e da burguesia comercial, a Geografia retorna a uma fase de mera *descrição* e *enumeração* de factos relativos aos territórios ultramarinos, entendidos como um prolongamento das suas metrópoles.

Por outro lado, a ciência começa a sofrer os ataques de outros ramos científicos, conscientes de que muitos dos elementos constitutivos do seu corpo teórico se sobrepõem ao âmbito do conhecimento geográfico. Todavia, cresce a *comunidade científica* dos geógrafos, principalmente graças aos professores, e através dela o esforço de demonstração da importância e identidade da disciplina, a definição do seu objecto e métodos face às restantes ciências. Assiste-se igualmente à realização com carácter regular de congressos, à publicação de revistas de âmbito científico, num movimento aglutinador da comunidade científica em torno de um mesmo ideário metodológico e conceptual, que desde logo se pressupõe típico da Geografia: a sua posição de “charneira” face às restantes ciências.

Passado este período de institucionalização e de demarcação de um espaço próprio de intervenção, começam a definir-se as primeiras tendências e orientações às quais é possível atribuir alguma fundamentação de *natureza epistemológica*. Integram-se nesta categoria as teorias evolucionistas assim como as correntes filosóficas de cariz positivista, cuja emergência viria a afirmar-se como fonte de influência central para o desenvolvimento do *determinismo ambientalista* como primeira corrente de pensamento geográfico.

Ao conceber o meio ambiente como principal factor condicionante dos comportamentos e atitudes do Homem, o determinismo viria a consignar apoios significativos nos Estados anglo-saxónicos. Com efeito, a afirmação do *meio físico* como determinante das acções humanas, a assunção da sua capacidade em estimular, ou não, as iniciativas dos diferentes grupos humanos e de produzir homens com diferentes aptidões, acabou por se enquadrar na política de expansionismo colonial europeu dos finais do séc. XIX.

Na verdade, os grupos sociais detentores do poder económico e social vêem no determinismo uma tábua de salvação, capaz de tranquilizar certas consciências mais críticas relativamente a uma estratégia colonial, agora validada pelos pressupostos científicos (re)afirmados pela comunidade geográfica. Termos como «raça», «Estado» ou «nação», são incorporados na Geografia e motivam a utilização da disciplina para a consecução de objectivos políticos. Esta *Geopolítica* acabará por desenvolver uma ampla reflexão sobre as relações existentes entre os grupos humanos e os territórios que ocupam. A fronteira política deixa de ser encarada como um elemento estático, passando, pelo contrário, a ser expressão de movimento e lugar de luta e confrontação, base de um conceito de Estado como organismo vivo, convertendo-se o «espaço vital» em cenário de conflito entre Estados e sociedades pugnando pela ampliação do seu território.

Se as correntes de cariz positivista, como o determinismo geográfico, atingiram grande expressão nos países de expressão anglo-saxónica, com destaque especial para a afirmação da escola geográfica alemã, é também verdade que nações como a França se mostraram praticamente imunes a essa influência, aí se sentindo sobretudo a força das correntes filosóficas neo-idealistas.

O surgimento das concepções neo-idealistas e consequentemente do *historicismo*, num período que decorre entre finais do séc. XIX e princípios do séc. XX, acompanhou um vigoroso movimento de reacção contra os pressupostos fundamentais do positivismo. Condena-se sobretudo a unificação metodológica entre as ciências naturais e sociais, a definição de critérios de cientificidade assentes na capacidade de aplicação por qualquer ciência do método científico empírico-indutivo e a submissão dos factos naturais e humanos à elaboração de leis gerais com forte grau de determinação, em resultado da identificação de simples relações de causa-efeito (RUSSELL, 1978; CAPEL, 1981).

Em contrapartida, o historicismo preconiza que a verdade alcançada pela *intuição*, se assume como mais válida do que quaisquer descobertas obtidas por via instrumental. Nega-se a unicidade das ciências naturais e humanas, realçando-se a especificidade destas e, implicitamente, a oposição entre natureza e história, ou, entre a *necessidade* típica da natureza e a *liberdade* característica da história. Natureza e espírito assumem-se como duas faces da realidade, às quais se pode chegar, respectivamente, pela experiência interna e externa. As ciências naturais, por um lado, e as ciências humanas e do espírito, por outro, constituem dois sistemas que se distinguem pela especificidade do objecto e do método. A impossibilidade de transferência para as

ciências humanas das abordagens conceptuais e metodológicas das ciências naturais justifica-se, em primeiro lugar, pela própria implicação do sujeito investigador com a realidade que ele próprio investiga.

Ao contrário do positivismo que generalizava as forças históricas, com o intuito de aceder à *explicação*, resultante da conexão causal dos fenómenos, o historicismo opõe a *compreensão* que considera o *carácter individual* dessas mesmas forças. Por um lado, para que o investigador possa apreender em toda a plenitude a individualidade do espaço, tem de recorrer a determinadas faculdades, negadas pelos positivistas, mas agora tidas por indispensáveis: *intuição*, *sensibilidade*, *sentimento poético*, numa palavra, *vivência*. Por outro lado, a subjectividade dos elementos anteriores aliada à individualidade do desenvolvimento histórico, implicou o aparecimento do *particular* e do *singular* como objecto de conhecimento científico, mais uma vez em oposição ao positivismo que aceitava unicamente os factos gerais.

A influência das correntes neo-idealistas começa a fazer-se sentir na Geografia a partir do início do nosso século, marcando a evolução da disciplina por quase meio século, tanto sob o ponto de vista conceptual como metodológico. Naturalmente que ao longo de um tão longo período de tempo, a própria Geografia historicista acabou por sofrer uma evolução na forma como foi fundamentando a natureza do seu objecto de estudo (10). O seu desenvolvimento, principalmente em França, acabaria por dar origem ao nascimento de escola geográfica francesa, facto que não será estranho à necessidade de marcar uma posição face à hegemonia da Geografia alemã, num movimento que ao nível da Ciência, não foi mais do que a expressão dos conflitos franco-prussianos que culminariam na I Grande Guerra (NERE, 1977; MENDOZA *et al.*, 1982).

Globalmente, considerou-se "perigoso" e pouco sensato, que a Geografia se pudesse ter limitado ao estudo das relações mais simples entre as condições físicas (determinantes) e os factos humanos (determinados). O campo de estudo do geógrafo ter-se-ia, assim, visto invadido por «verdades e evidências», de antigos preconceitos e contradições, pois sob o domínio do determinismo físico o espírito humano teria mostrado a tendência, irresistível, de reconhecer relações de causa-efeito, sob todas as combinações possíveis, desse modo acabando por escamotear a verdade das próprias *relações homem-meio*.

Mais do que questionar a existência dessas relações, tratava-se de as conceber de uma maneira menos formal e simplista, opondo ao carácter repetitivo dos fenómenos naturais, fundamento do conhecimento determinista da natureza, o *carácter individual* dos movimentos do homem ao longo da história. É a partir desta dicotomia entre natureza-generalizante / homem-individualizante, que se vão formar todas as ideias da Geografia historicista: um compromisso metodológico entre tendências opostas, no qual a disciplina se teve que assumir como ciência dedicada ao estudo do singular e do único.

Assim, se abria a porta ao desenvolvimento da *Geografia regional*, alicerçada em conceitos já tradicionais na ciência, como os de *diferenciação* e *associação espacial*.

Através destes seria possível o estudo das diferenças entre determinadas unidades espaciais, cuja fisionomia — a *paisagem natural* observável — resultaria de uma associação particular de fenómenos físicos e humanos, que coincidentes num dado espaço lhe confeririam *integridade* e, por isso, a possibilidade de *individualização* (11). Sob o ponto de vista metodológico, destaca-se a recusa do estabelecimento de leis gerais e de princípios directores, a não sujeição a teorias e hipóteses construídas *a priori*, a necessidade do investigador experienciar o objecto de estudo a fim de compreender a sua individualidade, o reforço da *descrição* como produto de um aturado e profundo trabalho de campo (CAPEL, 1981).

Os anos 50-60 correspondem a um período de rápido desenvolvimento da Ciência e da tecnologia, em que os extraordinários avanços registados, mais do que uma alteração profunda sob o ponto de vista teórico, traduzem uma mudança radical dos métodos de investigação científica. Vive-se um contexto socio-económico marcado pela crise do sistema de economia capitalista que, reforçado pelos processos de descolonização dos antigos territórios ultramarinos das grandes potências europeias, fez também realçar os graves problemas do subdesenvolvimento (BURNS, 1981).

Nos próprios países industrializados, a reconstrução dos espaços destruídos durante o conflito mundial e o aumento dos fluxos migratórios das áreas rurais para as cidades, entre outros, colocaram todo um conjunto de *novos problemas* no âmbito do planeamento regional e urbano, bem como na procura de novas fórmulas de ordenamento do território, os quais acabaram por constituir para a Ciência verdadeiros desafios de ordem metodológica e conceptual.

É neste quadro que se assiste nas ciências sociais a uma recuperação e reavaliação dos princípios do positivismo, embora à luz da reflexão levada a cabo durante os finais da década de 20 pelo chamado «Círculo de Viena», do qual emergiu a concepção de uma nova forma de positivismo.

O *neopositivismo*, ao contrário do seu congénere do séc. XIX, assume-se como um *positivismo lógico*, assente nos princípios de verificação e, por isso, não atribuindo qualquer significado às questões tradicionais da metafísica. A lógica e a matemática são tomadas como as únicas verdades que não necessitam de verificação, ambas constituindo uma mesma forma de apresentar conceitos livres de conteúdo factual, ou seja, proposições cujas lógica e coerência internas se justificam a si mesmas. O tom geral do neopositivismo é, pois, o *empirismo lógico*, no qual as leis são essencialmente estatísticas, facto que conduz à negação do determinismo: o futuro não é determinado com uma certeza, mas como algo que é provável que aconteça (RUSSELL, 1978).

Assim, concede-se uma maior importância às *probabilidades*, que associadas ao princípio de verificação implicam a recusa das abordagens indutivas, característica central do positivismo do séc. XIX. O método científico passa então a ser aplicado segundo os pressupostos da *dedução* probabilística, num constante confronto entre a hipótese e a realidade. A Ciência pretende-se neutral e descritiva, assente na

experimentação e, dessa forma, tornando insustentável qualquer faculdade baseada na intuição. Pelo contrário, a linguagem livre de impurezas só se obtém através da utilização do simbolismo da lógica e da matemática, o único que permite atingir a nitidez e a clareza inerentes à descrição científica, captar a *estrutura do objecto* e não apenas a sua natureza.

Redefinem-se, assim, os *critérios de cientificidade*, considerada apenas na medida em que todas as disciplinas, naturais ou humanas, demonstrem capacidade de utilização da linguagem das ciências exactas. Tal como o positivismo do séc. XIX, também o neopositivismo adopta uma *visão unitarista* da Ciência, alcançada através da utilização de uma linguagem comum e de um mesmo método de investigação, um e outro sem dependência face aos conteúdos diversificados de cada domínio científico.

Ao contrário das ciências físicas e naturais, a adopção destes princípios por parte das ciências sociais, confrontou-as com questões de carácter epistemológico nem sempre fáceis de resolver. No fundamental, tratou-se de solucionar um dilema entre, por um lado, a manutenção dos métodos e conceitos tradicionais com a consequente perda de «cientificidade», e, por outro lado, a possibilidade de proceder a uma revolução conceptual e metodológica, com todos os riscos decorrentes de um possível aumento do grau de abstracção do discurso científico. A ciência económica foi quem primeiro respondeu a estes desafios (DENIS, 1978):

- 1) pela difusão do keynesianismo e da sua "Teoria Geral";
- 2) pelo desenvolvimento da econometria e da economia positiva, muito dependentes da utilização da matemática e da estatística;
- 3) pelo desenvolvimento de um novo conjunto de métodos e teorias sobre a «informação» («teoria dos jogos», «teoria geral dos sistemas, métodos de investigação operacional, informática).

Tendo a ciência económica assumido o papel de motor na difusão do neopositivismo às restantes ciências sociais, não admira que a «Nova» Geografia nascida neste contexto tenha desenvolvido muitas das suas teorias em redor de *pressupostos económicos* clássicos. Dominada pelos princípios da *quantificação*, por se entender que toda a realidade se pode traduzir matematicamente, a disciplina passou a assumir como objectivo a construção de *modelos*, isto é, generalizações científicas, abstractas, resultantes da simulação dessa mesma realidade. Num processo de formulação de hipóteses, leis e teorias, a Geografia procura escapar à utilização de faculdades subjectivas, à contaminação ideológica, na busca de uma neutralidade e exactidão que pressupõem a redução dos fenómenos sociais à sua natureza mais simples, ou, de outro modo, coisificando-os até que a sua estrutura se assemelhe à dos factos físicos.

Os elementos metodológicos considerados, a tentativa de proceder a generalizações científicas e o objectivo de explicar a realidade através de modelos abstractos, conduziram inevitavelmente ao questionamento da Geografia ideográfica (disciplina do único e do singular) dominante no âmbito do historicismo e à condenação da falta de critérios operacionais na definição de muitos dos seus conceitos centrais. As consequências conceptuais desta revolução fizeram sentir-se profundamente, não tanto numa alteração das categorias de problemas a que a disciplina pretendia dar resposta, mas sobretudo ao nível das questões que permitiam desencadear processos de investigação (CAPEL, 1981; MENDOZA *et al.*, 1982):

- 1) pela crítica ao conceito clássico de região, globalmente posto em causa dada a inadequação e reduzida cientificidade dos seus critérios de delimitação, dada a necessidade de se reformular a sua significação geográfica, dado o seu carácter excessivamente rural, pouco adaptado à explicação dos cada vez mais intensos fluxos interregionais e à organização das regiões em função da dinâmica de pólos urbanos;
- 2) pela relativização e valorização de outras dimensões do espaço, que encarado não apenas na perspectiva das geometrias euclidianas, abriu caminho à consideração do tempo e do custo como medidas credíveis e adequadas ao cálculo de localizações e de distâncias, e a novas formas de explicação do comportamento espacial do homem;
- 3) pela adopção de um novo vocabulário, no qual merecem destaque conceitos como *organização espacial*, *distribuição* e *associação espacial*, *estruturas* e *processos espaciais*, *regularidades espaciais*, entre outros, mas tendo por denominador comum a tentativa de explicação das relações homem-meio, embora de uma forma marcadamente sistémica.

As críticas a esta Geografia demasiado “científica”, excessivamente económica e normativa, porque assente num modelo de Homem que actuaria sobre o espaço segundo critérios exclusivamente económicos, depressa se fizeram sentir, sobretudo quando se tornou patente que se mantinham sem resolução plausível muitos dos problemas a que a «Nova» Geografia supostamente pretendia dar resposta. Tais dúvidas acompanharam, de resto, um movimento mais geral de questionamento dos princípios do neopositivismo quando aplicados de forma acrítica ao objecto de estudo das ciências sociais.

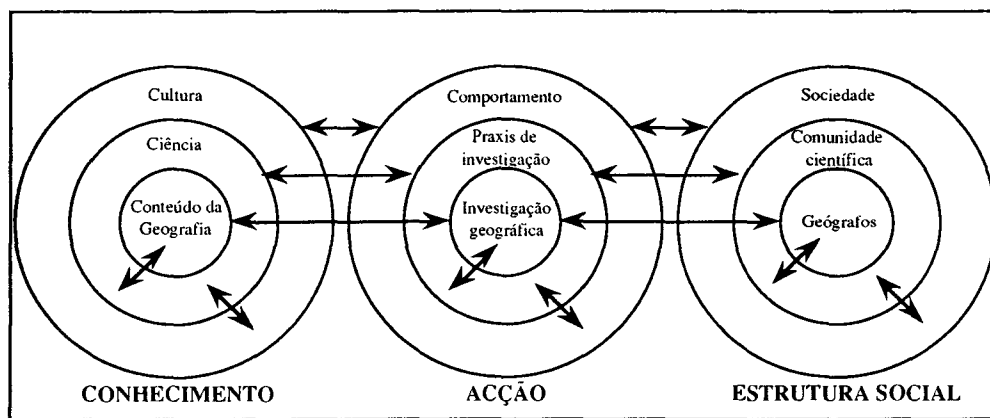
Este contexto interno sensível à ideia de mudança, acabaria por se ver reforçado, a partir de meados da década de 60, pela alteração do quadro de relações internacionais entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, pela constatação de que subsistiam problemas de injustiça e pobreza a que o surto de «desenvolvimento» não tinha conseguido pôr cobro, ou pelos movimentos de contestação social desencadeados nas próprias nações industrializadas. Estava aberto o caminho para o aparecimento de

toda uma panóplia de “novas” geografias, vulgarmente designadas por «correntes radicais» (CAPEL, 1981), mas cuja inspiração filosófica e os objectivos que se propõem alcançar, cobre campos tão distintos como o behaviorismo, o fenomenologismo, o existencialismo, ou o marxismo (12).

A partir dos exemplos apresentados podem retirar-se algumas conclusões: por um lado, acerca da necessidade de empreender uma história da Geografia que valorize os aspectos contextuais em detrimento do enunciado dos factos na sua sequência temporal (BERDOULAY, 1981; CAPEL, 1989; GRANÖ, 1981); por outro lado, acerca da validade dos princípios construtivistas no que concerne à importância da análise do quadro epistémico para a compreensão da génese das rupturas verificadas na evolução das ideias geográficas e da forma como estas traduzem diferentes concepções do mundo e distintos tipos de explicação dessa realidade.

Em primeiro lugar, a análise sociológica da ciência permite realçar a importância dos foros comunitários e dos aspectos institucionais, quer para os processos de socialização académica, quer para a selecção e aceitação de determinados conceitos científicos (CAPEL, 1989). Em suma, é através da criação e da acção dessas comunidades e do processo de socialização que nelas se verifica, que se torna possível sentir a influência do contexto social sobre o desenvolvimento do pensamento científico e compreender a forma como se desenvolve a sua prática.

Em segundo lugar, o conjunto do processo evolutivo da Geografia, desde a sua institucionalização até aos nossos dias, deve ser analisado segundo três dimensões simultaneamente distintas e interligadas (fig. 2):



Fonte: GRANÖ (1981: 19)

Fig. 2 — O conteúdo da Geografia

- 1) o seu conteúdo científico, inicialmente apenas um corpo de conhecimento sem coerência interna que gradualmente vai adquirindo consistência;
- 2) a sua praxis de investigação, traduzida em formas de acção concreta;

- 3) a sua constituição como disciplina, em resultado da afirmação social dos membros da comunidade científica entretanto estabelecida.

A história da Geografia é, afinal, o relato das transformações ocorridas nestes três componentes.

Nesta perspectiva, a Geografia assume-se como uma entidade integrada nos conjuntos mais vastos da Ciência e da sociedade, nela se reflectindo todas as transformações aí ocorridas: o seu conhecimento constitui apenas uma parte de todo o conhecimento científico; a sua praxis decorre da própria prática científica; enquanto instituição social ela não é mais do que um elemento de toda a estrutura organizacional e social da Ciência. Por seu turno, uma vez que tais componentes fazem também parte da estrutura global da Ciência, esta integra-se, respectivamente, nos domínios da cultura, da acção humana e da sociedade (GRANÓ, 1981).

Em terceiro lugar, a consideração dos aspectos anteriormente referidos, leva-nos a julgar da pertinência de uma abordagem contextual à história da Geografia, cuja metodologia seria definida em função dos seguintes vectores (BERDOULAY, 1981):

- 1) a continuidade das ideias e dos princípios fundadores da disciplina, não implica a imutabilidade dos sistemas de pensamento, da mesma forma que estes não devem ser imputados a apenas um grupo social ou período histórico;
- 2) não existe uma verdadeira dicotomia entre os factores externos e internos que justificam os processos de mudança;
- 3) devem ser consideradas todas as correntes de pensamento, mesmo que algumas delas não tenham conseguido subsistir no tempo, pois os motivos da sua substituição podem não ser de natureza intelectual, mas dever-se essencialmente a causas de carácter social ou político;
- 4) necessidade de se proceder ao estudo em profundidade dos paradigmas sociais e, conseqüentemente, dos objectivos que em determinadas épocas enquadram a acção das comunidades científicas (13);
- 5) deve adoptar-se um conceito de «comunidade científica» mais abrangente do que o normalmente seguido pela sociologia da ciência, pois a base social em que se fundam as diferentes perspectivas geográficas implica que se dê um maior ênfase às ideologias e não tanto aos laços estabelecidos entre cientistas nas respectivas instituições;
- 6) a análise contextual deve privilegiar o estudo das causas que estão por trás da «procura», ou da «utilização», de determinado corpo de ideias e menos da sua possível «influência» no progresso e evolução da disciplina.

Concluída a breve análise da evolução do pensamento geográfico, através da qual se pretendeu somente mostrar a estreita interdependência entre a génese de determinados corpos conceptuais e metodológicos e os respectivos contextos social, político e filosófico, entendemos indispensável retornar ao modelo construtivista e ao quadro interpretativo que ele nos proporciona dessa sequência de acontecimentos.

Com efeito, parece-nos ser possível adaptar à Geografia o princípio de que a distinção entre os vários sistemas explicativos «não reside numa diferença metodológica nem numa diferença na concepção da ciência. Trata-se de uma diferença *ideológica* que se traduz por um quadro epistémico diferente. Resulta daí que o “absurdo” e o “evidente” são sempre relativos a um determinado “quadro epistémico” e são também em grande parte determinados pela ideologia dominante» (PIAGET e GARCIA, 1987: 233). Da mesma forma, as rupturas ideológicas acabam por conduzir «à introdução de um quadro epistémico diferente e à imposição, por fim, de um novo paradigma epistémico» (*idem*: 234), ou, de um outro modo, «a derrota de uma ordem histórica e a sua substituição por uma outra, o desmoronamento das instituições e a ruptura com a “tradição” conduzem a um pôr em dúvida de tudo o que tinha constituído a base da sociedade, incluindo as suas crenças e o seu saber» (*ibidem*: 235) (14).

Assim, da interacção entre os componentes que permitem definir um dado quadro epistémico — o paradigma social e o paradigma epistémico — decorre a identificação de um contexto ideológico responsável pela adopção de determinadas concepções de ciência e dos respectivos corpos conceptual e metodológico. Da mesma forma, cada momento de ruptura na evolução do pensamento científico é o reflexo de uma mudança da ideologia dominante, com o consequente estabelecimento de um novo quadro epistémico. Mantendo-se apenas nesta perspectiva, o modelo construtivista acabaria por não traduzir uma verdadeira inovação face às construções de Kuhn, Lakatos, Popper ou Feyerabend, limitando-se como estes, a fornecer uma explicação plausível acerca do modo como se pode *estabelecer a superioridade* de um corpo de teoria relativamente a outro.

Mas, como referimos, importa considerar não somente as rupturas, mas também os elementos de continuidade que subsistem apesar das reestruturações do conhecimento científico, a qual deve ser procurada sobretudo na interacção dialéctica entre o cientista e a realidade que o envolve. Para tanto, há que analisar o modo como os instrumentos cognitivos que cada sujeito dispõe permitem a assimilação e interpretação dos dados provenientes da realidade envolvente, nas suas múltiplas dimensões. Só assim é possível compreender em que *consiste* a passagem de uma teoria a outra de nível superior e realçar a dimensão verdadeiramente epistemológica do problema (15). Aqui reside a verdadeira originalidade da concepção construtivista, ou seja, a sua capacidade para associar num mesmo modelo teórico, quer os contributos provenientes dos contextos sociais, quer os processos cognitivos intrínsecos ao funcionamento dos sujeitos integrados em comunidades científicas (PIAGET e GARCIA, 1987).

Quadro I — A evolução do pensamento geográfico nos sécs. XIX e XX

QUADRO EPISTÊMICO	PARADIGMA SOCIAL	PARADIGMA EPISTÊMICO	PROBLEMAS-CHAVE
<i>Ambientalista</i> — <i>Determinista Ecológico</i>	Positivismo — (Filosofias evolucionistas)	Determinismo geográfico	Estudo das relações homem-meio
<i>Regional</i>	Historicismo	Possibilismo geográfico — Geografia Regional	Diferenciação do espaço na superfície terrestre (tendência corográfica)
<i>Ciência Espacial</i>	Neopositivismo	Nova Geografia — (Geografia Quantitativa)	Estudo das relações homem-ambiente; processos e estruturas espaciais; análise funcional; o ecossistema
<i>Behaviorista</i> — <i>Radical-estrutural</i>	Behaviorismo Fenomenologismo Marxismo, etc.	Geografias «Radicais»	Estudo das relações homem-ambiente (abordagem social dos problemas)

Analisando na globalidade a evolução do pensamento geográfico, pensamos não ser difícil a sistematização dos elementos de continuidade que marcaram o progresso da disciplina. Contudo, e atendendo à orientação dos capítulos seguintes, limitaremos o nosso estudo ao período que decorre entre a fase de institucionalização da Geografia no séc. XIX e a actualidade, realçando a forma como na disciplina se processou o tratamento de determinadas categorias de problemas e o modo como estes contribuíram, simultaneamente, para a sua individualização face a outras disciplinas (Quadro I).

Partindo dos paradigmas já identificados por Capel (1981) com o intuito de caracterizar a evolução do pensamento geográfico, o Quadro I pretendemos sintetizar esse percurso através da aplicação de alguns dos conceitos centrais da epistemologia construtivista. Entendemos, neste caso, que a noção de paradigma implícita na identificação das diferentes fases de mudança das concepções e das práticas dos geógrafos que o autor nos propõe, se harmoniza sem dificuldade com o conceito de *quadro epistémico*: cada um desses momentos de ruptura traduz uma mudança quase simultânea, quer do contexto social que condiciona a acção da comunidade científica, quer no modo como esta considera os objectivos e os métodos utilizados pela ciência. Deste pressuposto decorrem: por um lado, o reconhecimento de distintos *paradigmas sociais*, ora circunscritos às grandes correntes da filosofia que condicionam não apenas a prática científica, mas as próprias concepções de sociedade; por outro lado, a

identificação de diferentes *paradigmas epistêmicos*, correspondentes às correntes de pensamento geográfico tal como são comumente designadas na história da disciplina.

Consideramos que a história da Geografia é, no essencial, uma compilação das ideias acerca da relação do homem com o meio na sua tentativa de compreender o mundo. Ou seja, é não só o resultado da experiência humana como o reflexo de todo o processo de desenvolvimento e consciencialização do homem face ao espaço envolvente (ALEXANDRE e DIOGO, 1990). Nesse sentido, mais do que os contributos conceptuais e metodológicos inerentes à consolidação de cada paradigma epistémico, importa salientar a permanência de certos elementos caracteristicamente geográficos, que se mantêm apesar da mudança do quadro epistémico.

Com efeito, esta evolução na continuidade só encontra explicação se nos reportarmos à identificação do que poderemos designar de *problemas-chave*, em torno dos quais desde sempre se definiram os grandes objectivos gerais, ou finalidades, da disciplina: o *estudo da diferenciação do espaço* e o *estudo das relações do homem com o meio* (CAPEL, 1981). Apesar do contexto social e ideológico ter condicionado a forma como foi encarada cada uma dessas categorias de problemas e o modo como foram resolvidas as questões de investigação que estes suscitaram, a sucessão das diversas correntes de pensamento geográfico acabou por nunca questionar a sua pertinência na definição e delimitação do objecto da ciência. Esse carácter unificador permite-nos desvalorizar a importância dos debates efectuados em torno, quer da adopção de determinados critérios e modelos de cientificidade, quer do papel assumido pela Geografia geral e pela Geografia regional no desenvolvimento conceptual da ciência, quer ainda da crescente autonomia metodológica da Geografia física e das suas ramificações (16).

Como referimos, uma das originalidades da concepção construtivista advém da possibilidade que ela nos oferece de explicar de maneira aceitável, não apenas os motivos porque em determinado momento uma teoria se afirma como superior a outra, mas também o processo cognitivo através do qual se verifica essa passagem. Ainda que interligadas, estas duas dimensões exigem um tratamento independente.

A afirmação da Geografia [humana] enquanto ciência social ocorreu tardiamente e só foi possível a partir do momento em que a humanidade começa a ser encarada como um domínio separado da natureza, como inserida num ambiente que em parte a modela e condiciona (CLAVAL, 1994).

Através das ligações do determinismo geográfico às concepções evolucionistas, a Geografia aproveita-se da racionalidade introduzida pela perspectiva darwiniana na interpretação da generalidade dos fenómenos do mundo biológico, tanto mais que as noções de «adaptação» e de «selecção natural», fruto de uma certa visão das interrelações entre o meio natural e os seres vivos, também poderiam ser aplicadas com eficácia ao estudo das sociedades humanas (CAPEL, 1981; MENDOZA *et al.*, 1982). Com o incremento do modelo de causalidade determinista, a Geografia acaba por poder resolver um sem

número de problemas de ordem institucional, conceptual e metodológica: por um lado, porque reflectindo o quadro epistémico vigente, se colocou em consonância com as ideias de progresso e de mudança, cerne da cultura europeia dos finais do séc. XIX, agora confirmadas cientificamente; por outro lado, porque pôde contornar algumas das limitações do pensamento de Humboldt e Ritter, nomeadamente, pela formulação de propostas concretas de classificação, generalização e normalização, enquanto componentes de um modelo explicativo.

Na realidade, foi rápida a penetração do ideário evolucionista na Geografia, dado o empenho desta em produzir explicações causais e unitárias da interrelação entre fenómenos físicos e humanos: o positivismo evolucionista proporcionava «um instrumental analítico e interpretativo fundamental para explicar as conexões entre uns e outros e, em relação com isso, a dinâmica da acção humana e social no espaço geográfico» (MENDOZA *et al.*, 1982: 33). No quadro epistémico da época, o reconhecimento da lei da evolução das espécies como lei natural reguladora de toda a dinâmica social, permitiu à Geografia, tanto afirmar a sua cientificidade, como dar resposta às crenças socialmente assumidas no progresso material e intelectual da humanidade e na existência de etapas diferenciadas nessa sequência.

Esta primeira versão da Geografia humana tem ainda muito de ciência natural (CLAVAL, 1994), facto que é particularmente evidente ao nível do determinismo de cariz ratzeliano, corrente onde a influência das ideias evolucionistas foi mais evidente (17). Por um lado, devido ao seu entendimento de que a «humanidade se comporta como um todo unitário, embora mostrando situações evolutivas distintas e graduais, expressão da influência exercida em cada caso pelos factores naturais — as causas exteriores — aqueles que determinam fundamentalmente o carácter da evolução e dos limites da adaptação» (MENDOZA *et al.*, 1982: 38). Por outro lado, como reflexo de uma concepção segundo a qual «os processos humanos, sociais e políticos que têm lugar no espaço geográfico, respondem a esquemas de determinação causal em que as condições naturais desempenham um papel inquestionavelmente decisivo» (*idem*: 39).

As limitações do determinismo geográfico do séc. XIX decorrem da forma redutora como este assimilou o evolucionismo darwiniano: pela exagerada simplificação e unilateralidade com que tomou os seus princípios; pela sua incapacidade em captar a complexidade das dinâmicas espaciais analisadas, sob o ponto de vista humano, social e político, resultado da excessiva preocupação com a sistematização de leis universais.

Só quando a Geografia renuncia aos seus objectivos iniciais de afirmação de cientificidade pela adopção de uma postura positivista e se consagra ao estudo das formas da paisagem e à definição e delimitação de regiões — assim privilegiando a análise e compreensão do único — é que a disciplina abre um caminho até então negligenciado pelas restantes ciências do social, o qual, contudo, não representa ainda um corte radical com as abordagens naturalistas (CLAVAL, 1994).

A crise do positivismo sentida a partir de finais do séc. XIX, provocou o questionamento, quer do modelo evolucionista de racionalidade científica, quer dos critérios de cientificidade que permitiam avaliar unitariamente a validade dos produtos das ciências da natureza e da sociedade. De facto, embora a perspectiva evolucionista tivesse conseguido dar corpo a um projecto universalista, coerente sob o ponto de vista conceptual e metodológico, o aparecimento de novos dados empíricos fez duvidar da viabilidade do seu modelo explicativo, quando aplicado de forma generalizada ao estudo das sociedades humanas.

Se é verdade que o positivismo tinha possibilitado a articulação e integração do conhecimento geográfico, decorrente de uma visão unitarista da Ciência, a sua ruptura viria a provocar uma excessiva fragmentação e diversificação de perspectivas (18), pondo em risco a própria viabilidade do saber geográfico enquanto forma de conhecimento científico passível de individualização (CAPEL, 1981; MENDOZA *et al.*, 1982).

Com efeito, a um período de racionalidade positivista assente na integração do físico e natural com o humano e social, sucede uma fase em que se questiona a cientificidade do universalismo das conexões e das leis anteriormente formuladas, circunstância de que resultaram todo um conjunto de novos problemas de natureza epistemológica: «a quebra de uma cientificidade que afirmava sem ambiguidades a existência de regularidades universais, actuando de forma indistinta no mundo físico e natural e no mundo humano e social, com a consequente possibilidade de submeter ambos a idênticos critérios conceptuais e metodológicos», permitiu pôr em evidência «a existência de lógicas diferenciadas e dificilmente identificáveis num e noutro mundo» dificultando «a manutenção de um projecto de conhecimento geográfico que se caracterizava precisamente pela sua pretensão de abarcar unitariamente ambas as ordens de conhecimento» (MENDOZA *et al.*, 1982: 52).

Assim, esta mudança do quadro epistémico traduziu-se, na Geografia, pelo aparecimento de um novo paradigma epistémico: o regionalismo geográfico que, embora mantendo a pretensão de integrar no seu objecto os mundos físico e humano, procedeu à reformulação do pensamento geográfico do séc. XIX, à clarificação do sentido e limites do seu conhecimento e à redefinição dos critérios de cientificidade, traçando todo um conjunto de novas opções conceptuais e metodológicas que permitiram à Geografia manter a sua identidade e defender-se das ameaças externas desencadeadas pela crise da razão positivista e evolucionista. Contudo, como veremos mais adiante, muitas das soluções encontradas para a resolução destes problemas, acabaram por ser fonte de alguma ambiguidade epistemológica e suscitaram a formulação de outras questões, a que o regionalismo só muito transitoriamente soube dar resposta.

Ao enfatizar o estudo das regiões, ou de quaisquer outros fenómenos que apresentassem algum grau de homogeneidade interna, a Geografia pode posicionar-se para além da resolução das questões meramente locativas privilegiadas pela generalidade dos geógrafos no período de institucionalização da disciplina. Impondo

uma ordem no caos e procedendo ao agrupamento das distribuições espaciais segundo métodos taxonômicos, foi possível estabelecer na disciplina uma forma primária de classificação, indispensável ao progresso de qualquer ciência (ABLER *et al.*, 1972) (19).

Contudo, uma das principais causas do relativo insucesso científico da Geografia regional, residiu precisamente na sua incapacidade em compreender que a definição e delimitação de cada região era o resultado de um processo de operacionalização conceptual, nunca conscientemente assumido e formalizado pelos diversos geógrafos regionais (ABLER *et al.*, 1972; MENDOZA *et al.*, 1982). Durante muito tempo, estes limitaram-se a encarar as regiões internamente homogêneas como uma realidade espacial cuja existência era independente dos princípios que tornavam possível a sua definição, como a manifestação de características espaciais intrínsecas que, só por isso, valeria a pena delimitar e estudar. O processo de classificação era assim assumido sem qualquer propósito, ou objectivo palpável, o que justifica os reduzidos frutos conceptuais proporcionados pela Geografia regional (ABLER *et al.*, 1972).

O regionalismo permitiu à Geografia aprofundar em simultâneo o estudo das duas categorias de problemas-chave anteriormente definidos, já que a definição e delimitação de uma região é, pela sua natureza, uma forma de proceder à diferenciação do espaço em resultado de uma combinação específica de aspectos físicos e humanos. Trata-se, pois, de um processo que possibilita a interacção de diferentes factores ou categorias de influências ambientais: o ambiente físico, o ambiente social, o ambiente edificado e o ambiente espacial (JOHNSTON, 1973; HAGGETT, 1979). No entanto, porque imbuída de um espírito de ruralidade que a levou a conceber cada unidade espacial como uma realidade fechada sobre si própria, a síntese regional, embora abrangendo todas aquelas dimensões, fez realçar sobretudo as ligações entre os ambientes físico e social. Mas, raramente tentou identificar as suas relações causais; poucas vezes foi capaz de atribuir alguma importância ao estudo das localizações relativas em que os vários grupos humanos se inserem.

Dessa forma, o quadro epistémico que configurou o desenvolvimento da Geografia regional acabou por se mostrar incompatível com os modelos de racionalidade científica emergentes a partir da década de 50, nos quais se assistiu à recuperação de uma visão unitarista da Ciência e à consequente submissão das ciências sociais aos critérios de cientificidade das ciências naturais. É o momento em que na Geografia se abandonam definitivamente as abordagens naturalistas e se renovam os conceitos de localização e de distância, agora vistos como factores condicionantes de organização do espaço (CLAVAL, 1994). Todavia, tal não significou que a ciência se afastasse do estudo dos problemas da interacção do homem com o meio. Acontece simplesmente que, por um lado, se passaram a aprofundar as ligações entre dimensões até então pouco exploradas, como as que se estabelecem entre os ambientes social e físico e social e espacial (JOHNSTON, 1973), e, por outro lado, as metodologias privilegiadas denotaram uma valorização das

abordagens analíticas e sistémicas em detrimento da via descritiva, tão característica da Geografia regional clássica (HAGGETT, 1979).

Uma vez mais, a mudança do quadro epistémico precipita uma renovação do paradigma epistémico, tanto ao nível conceptual como metodológico. O progresso da disciplina ficou assim dependente do momento em que os geógrafos se aperceberam que seria necessário caminhar no sentido da generalização e da análise, em níveis mais avançados do que a mera classificação, colocando questões cuja resposta só foi possível pelo recurso a métodos assentes na formulação de hipóteses e na aplicação de leis e teorias (ABLER *et al.*, 1972; CLAVAL, 1994).

Produziu-se então uma «revolução teórica e quantitativa» centrada no desenvolvimento de uma teoria geral relativa aos padrões espaciais de organização das actividades humanas (JOHNSTON, 1973). Mas acima de tudo, uma tal transformação só se tornou possível porque os geógrafos desviaram as suas atenções do espaço absoluto para o espaço relativo, facto que traduziu uma mudança muito mais profunda: não apenas porque exigiu o recurso a outros tipos de geometria, mas sobretudo porque rompeu com uma tradição de mais de dois mil anos (ABLER *et al.*, 1972).

Não obstante, cedo se descobre que esta primeira mutação é conceptualmente insuficiente, pois as sociedades não são nem organismos, nem máquinas; são feitas de homens que elas formam e modelam, mas que não as cessam de transformar. Regista-se assim um desvio de interesses em direcção aos «problemas da comunicação, da difusão, da aculturação, e para a compreensão do modo como o espaço se transforma num quadro significativo, um território, terminando nalguns casos por ser integrado na personalidade de que as gentes se reclamam» (CLAVAL, 1994: 57).

De acordo com o modelo construtivista, pensamos poder pois concluir que o processo evolutivo da Geografia entre o séc. XIX e os nossos dias se caracterizou por uma série de descontinuidades, traduzidas em sucessivas (re)organizações do saber geográfico. Tais “rupturas” significaram, acima de tudo, momentos de transformação do conhecimento, motivados por alterações do quadro epistémico vigente, isto é, pela emergência de formas distintas de interacção entre os cientistas e a realidade “geográfica”, objecto de estudo da disciplina: o estudo das relações entre fenómenos físicos e humanos na superfície terrestre. Com os exemplos retirados do processo global de evolução do pensamento geográfico, foi-nos possível analisar somente uma das vertentes do problema, ou seja, a maneira como o contexto social e os modelos culturais influenciam o modo como os sujeitos (cientistas) encaram o estudo de determinados aspectos e interrelações postas em evidência na superfície terrestre.

Nesse contexto, a superioridade de uma corrente relativamente a outra resultou mais de diferenças ideológicas — de alterações no paradigma social — do que de diferenças significativas nas concepções de Geografia assumidas pela comunidade científica, facto que pode ser demonstrado através do interesse sempre demonstrado pelo estudo das mesmas categorias de problemas-chave.

No entanto, é precisamente a permanência desses «problemas-chave» que nos permite também identificar no processo elementos de continuidade, ao nível do modo como se verificou a reconstrução da informação disponível e a incorporação das novidades, desencadeadas pela mudança do quadro epistémico. Por seu lado, o confronto da sequência de fases de evolução do pensamento geográfico com a história do conhecimento científico, consente algumas analogias e possibilita a aplicação à Geografia do pressuposto construtivista de que existe identidade entre os mecanismos de desenvolvimento psicogenéticos e sociogenéticos (INHELDER e CAPRONA, 1985; PIAGET e GARCIA, 1987).

Segundo os princípios construtivistas, é possível encontrar «através de toda a história da ciência bem como através da psicogénese, a repetição de modelos semelhantes aquando da aquisição do conhecimento a todos os níveis» (PIAGET e GARCIA, 1987: 244). A identificação em todas as crianças e períodos históricos dos mesmos processos cognitivos e, simultaneamente, a necessidade de atender à influência da sociedade, implicam que se tenham de diferenciar os mecanismos de aquisição do conhecimento do modo como o objecto a assimilar é apresentado a determinado sujeito: «a sociedade pode modificar este último mas não o primeiro» (*idem*: 244). Ou, inversamente, «a sociedade modifica as relações entre o objecto e o sujeito [mas] o modo como este sentido é adquirido depende dos mecanismos cognitivos e não daquilo com que o grupo social pode contribuir» (*ibidem*: 244).

Em primeiro lugar, o processo evolutivo da Geografia pode ser concebido como uma “peça” que se desenrola em três actos (HAGGETT, 1979): o primeiro, é caracterizado pela acção de investigadores que, trabalhando isoladamente, levam a cabo investigações sem qualquer relação entre si — é o período que antecede a institucionalização da disciplina; no segundo, a investigação geográfica organiza-se já em torno de grupos e/ou sociedades — é o período em que, após a Geografia ter adquirido estatuto institucional, se constituem as primeiras escolas nacionais e se começam a definir tendências e linhas de pensamento individualizadas; no terceiro, a investigação surge integrada em estruturas organizacionais nacionais e internacionais — é o período em que os objectivos gerais e a estruturação do corpo conceptual e metodológico da Geografia surge como resposta a um certo tipo de “procura” social dos produtos geográficos.

Em segundo lugar, importa considerar a crescente complexificação na forma de encarar o objecto de estudo da ciência, traduzida pela adopção sucessiva de diferentes modelos explicativos (MENDOZA *et al.*, 1982): na fase que antecedeu a institucionalização predominou de um modelo mecanicista; o determinismo marcado pelo biologismo organicista; o regionalismo, onde apesar de algumas tendências taxonómicas vingou sobretudo o funcionalismo; as correntes actuais em que se valoriza a análise sistémica. Globalmente assiste-se, portanto, a um caminhar gradual de abordagens essencialmente descritivas para níveis cada vez mais elevados de análise e abstracção, num processo em que o estudo das relações homem-meio evoluiu da mera

sistematização de informações locativas acerca da posição exacta dos fenómenos ou aspectos da superfície terrestre, até à individualização de áreas de trabalho autónomas — análise espacial, análise ecológica, análise regional complexa — resultado da especialização do saber geográfico (HAGGETT *et al.*, 1977, 1979).

Em terceiro lugar, e por analogia com a história da ciência, essa evolução parece ter significado a passagem de um estágio pré-científico — que englobaria não só todo o período anterior à institucionalização da Geografia, mas também o determinismo e o regionalismo — a um estágio tido por verdadeiramente científico — com início na Geografia quantitativa — (HAGGETT *et al.*, 1977); o seu cariz seria semelhante ao que marca igualmente o trajecto da ciência aristotélica para a ciência contemporânea. Segundo uma abordagem construtivista, ambos os processos podem ser interpretados como uma transição continua entre níveis cognitivos distintos, cuja natureza é comparável aos que são também definidos para a psicogénese (PIAGET e GARCIA, 1987).

À medida que passamos das elaborações cognitivas próprias dos níveis pré-científicos para as formulações tidas por efectivamente científicas, verificamos que as estruturações efectuadas se vão tornando mais conscientes e menos dependentes da sua história anterior. Este facto alerta para um outro: a reconstrução da informação e a incorporação de dados novos, embora processando-se através de fases sucessivas de assimilação e acomodação, fazem com que as estruturas entretanto (re)criadas condicionem de modo diverso cada nova sequência de assimilação e acomodação. Não obstante haver uma repetição dos mecanismos cognitivos, a sua natureza é sempre diferente.

A partir do momento em que a Geografia se assumiu como ciência que estuda, descreve e realça as diferenças que ocorrem na superfície terrestre, sob o ponto de vista das relações entre o físico e natural e o humano e social, geraram-se certo tipo de relações indissociáveis entre os geógrafos e o objecto da disciplina. O conhecimento geográfico resultou precisamente do mecanismo de assimilação que, implícito no estabelecimento dessas relações, foi responsável pela criação de estruturas sucessivamente acomodadas, por via da renovação na forma como os sujeitos [geógrafos] foram ancorando o objecto a assimilar: tratou-se, afinal, da construção de novos esquemas em função dos precedentes, ou da simples acomodação dos antigos.

À semelhança do que acontece com qualquer epistemologia, a assimilação produz como instrumentos de conhecimento generalizações e abstracções, dando-lhes, contudo, «um sentido mais rico do que os seus significados tradicionais, já que ela acentua as formas ou esquemas criados tanto pelo sujeito como pelos conteúdos que ela tem por função estruturar» (PIAGET e GARCIA, 1987: 246). No modelo construtivista, a abstracção é sempre fonte de generalização, variando a natureza desta em função das características da primeira (20).

No caso da evolução do pensamento geográfico pensamos que numa primeira fase se registou um predomínio das abstracções de tipo empírico, porque exercidas

essencialmente sobre os conteúdos, de que resultaram generalizações *extensionais* (*idem*: 247), isto é, passagens do «alguns» ao «todos», ou do particular ao geral, tal como aconteceu com o raciocínio indutivo, tão característico da corrente determinista. A partir do regionalismo, mas mais acentuadamente com a Geografia neopositivista, parece assistir-se a uma valorização das abstracções de tipo reflexivo (21), conducentes à formação de generalizações *completivas* ou *construtivas* (*ibidem*: 247), através das quais se estabelecem sínteses novas no seio das quais as leis particulares adquirem novos significados, o que está em acordo com os pressupostos do positivismo de índole probabilista e com a utilização do método dedutivo, pelo qual a adição de um novo conhecimento implica um retorno do todo às partes, enriquecendo-as. Destes sucessivos processos de assimilação e também de acomodação decorre um mecanismo global de equilibração que importa igualmente esclarecer.

Com efeito, podemos conceber a consolidação de cada uma das correntes de pensamento geográfico como a conclusão de um processo cognitivo de transformação dos elementos conceptuais e metodológicos que desde Humboldt e Ritter constituem o núcleo duro da disciplina. A forma inovadora como cada um desses elementos foi sendo encarado ao longo do tempo, fruto da renovação nos modos de exploração do ambiente, implicou a sua incorporação na estrutura da ciência, segundo um processo através do qual, cada novo objecto ou situação foi integrado na estrutura cognitiva dos sujeitos [geógrafos] e, por seu intermédio, no do conjunto da comunidade científica. Por efeito desta assimilação, os geógrafos exploram o ambiente, tomam parte dele, transformando-o e incorporando-o em si.

Mas, simultaneamente, deu-se também um processo inverso de acomodação, no qual essa mesma comunidade científica de ajustou aos acontecimentos do meio, aos diferentes contextos sociais, vendo-se assim forçada a ceder às suas sucessivas coacções. A Geografia acabava dessa forma por transformar as suas próprias estruturas, a fim de se adequar à natureza dos objectos que foram sendo apreendidos. O jogo entre assimilação e acomodação, permitindo a interacção entre as comunidades científicas e o meio, possibilitou-lhes atingir em diferentes ocasiões o que podemos designar por estados de *equilíbrio*, isto é, situações em que se vive uma certa harmonia entre a organização interior e a experiência externa, historicamente marcadas pela afirmação de um novo paradigma epistémico.

Assim, todo o comportamento da comunidade científica dos geógrafos se afirmou como um processo de organização para a adaptação e de adaptação para a organização, traduzido em estruturas contínuas: em consequência das tendências de adaptação e organização, foram-se criando continuamente novas *estruturas* a partir das antigas, com o objectivo último de assegurar a auto-manutenção e sobrevivência plena da Geografia, na sua interacção com o mundo. Cada estrutura foi ponto de partida para a seguinte, decorrendo o seu desenvolvimento de sequências que partem de situações de instabilidade e tendem a acabar em situações de *equilíbrio*.

Em síntese, poder-se-á concluir que os mecanismos de construção do conhecimento considerados por Piaget, cuja tentativa de aplicação à Geografia acabámos de apresentar, comportam evidentes consequências epistemológicas, resultado da aceitação do pressuposto de que «o sujeito desempenha um papel activo em todo o conhecimento e que a propriedade mais geral dessa actividade é a assimilação» (PIAGET e GARCIA, 1987: 246), segundo um processo em que, ou se constroem sem cessar novos esquemas em função dos precedentes, ou se acomodam os antigos. Deste princípio decorrem mais três ilações: a) a negação do empirismo e do apriorismo, pelo facto da natureza assimiladora do conhecimento tal como é concebida no modelo construtivista, levar à substituição do conceito de conhecimento enquanto cópia de uma estrutura anterior, pela noção de um conhecimento construído por estruturas contínuas; b) a adequabilidade de tais pressupostos à Geografia, se atendermos ao facto da evolução do saber geográfico, embora desde sempre caracterizada pela abordagem das mesmas categorias de problemas-chave, se ter assumido como uma reconstrução de saberes já existentes e não apenas como a sua reformulação por via da experiência, ou pela assunção de formas prévias de pensamento; c) a confirmação do valor de uma epistemologia de cariz construtivista que, relevando da aceitação do postulado de que «assimilar significa estruturar», conduz à afirmação do «carácter assimilador de todo o conhecimento» e, dessa forma, à elaboração de uma teoria do conhecimento capaz de aglutinar aspectos sociológicos e cognitivos.

Tais conclusões constituem, assim, o núcleo duro de um construtivismo de tipo epistemológico que, não obstante poder conduzir «ao projecto de uma ontologia genética» (INHELDER e CAPRONA, 1985: 10), não deixa de assumir que os processos cognitivos emanam das actividades do sujeito, tendo o real apenas o valor que lhe advém do facto de ser uma construção inerente ao próprio sujeito. No caso da Geografia, o carácter transitório do significado atribuído a esse «real», transparece de forma muito clara no modo como os geógrafos foram definindo o objecto da sua ciência. Contudo, também a este nível nos parece ser possível concluir da existência, apesar das aparentes rupturas, de um número de elementos de continuidade suficiente para assegurar a individualidade da disciplina.

Nota conclusiva

Feita a breve análise da evolução do pensamento geográfico, podemos concluir que o questionamento dos paradigmas vigentes em determinado momento não se deu apenas pela demonstração da existência de dados impossíveis de explicar, como seria sugerido pelas concepções popperianas, afirmando-se na realidade como um processo bastante mais complexo. Com efeito, verificou-se que a comunidade científica [dos geógrafos] sempre trabalhou no quadro de um ou mais paradigmas, sem o que lhe teria sido impossível decidir acerca das observações e metodologias tidas por mais pertinentes num dado contexto. Dito de outro modo, a rejeição de um paradigma implicou não apenas que a sua credibilidade fosse posta em causa pela acumulação de dados incompatíveis com a experiência, mas que no horizonte se tivesse entretanto perfilado um candidato melhor colocado para dar resposta aos dados que anteriormente não podiam ser esclarecidos. Nesse sentido, julgamos fundamental realçar o papel central das variáveis de carácter social para a compreensão do processo de evolução da disciplina.

O quadro que elas desenham apresenta alguma complexidade, dadas as múltiplas dimensões a que é necessário atender, as quais por seu turno entendemos poder também transpor para a realidade da Geografia portuguesa: a) o conhecimento da estrutura institucional, da legislação que rege o seu funcionamento interno, das formas de recrutamento e selecção dos seus membros; b) o processo de socialização académica, os respectivos planos e programas de estudo, a justificação ideológica acerca da utilidade do trabalho a realizar; c) o conhecimento e interpretação da produção científica, ou de outras actividades profissionais desenvolvidas por membros do grupo. A combinação destes elementos permitiria conhecer as bases conceptuais e os interesses sociais que poderiam ter condicionado a elaboração de determinados conceitos ou teorias com eles relacionadas, passíveis posteriormente de ser associados a certas formas de encarar a realidade geográfica.

Se pensarmos no elevado número de comunidades científicas que de uma maneira ou de outra abordam conceitos geográficos (por exemplo, o conceito de espaço, tão importante também para geólogos, geofísicos, botânicos, economistas, antropólogos, sociólogos, historiadores, etc.), somos levados a aceitar a possibilidade de serem igualmente muito diferentes as formas de os considerar, em acordo com os objectivos específicos definidos por cada uma delas.

Mas se essa diversidade é tida por natural tratando-se de domínios científicos distintos, ela não é estranha ao trabalho desenvolvido no âmbito exclusivo da própria Geografia. Por esse motivo entende-se que a análise das condições institucionais subjacentes à formação e evolução das disciplinas científicas, adquire papel de igual relevo no caso da ciência geográfica, onde a emergência de diferentes comunidades de geógrafos foi fortemente condicionada por factores de ordem intelectual e social: se os primeiros, permitiram à disciplina a sua individualização face a outros ramos do saber,

tornando possível associá-la ao tratamento de uma categoria particular de problemas-chave, já os segundos, permitiram justificar a existência de nichos institucionais que desde o estabelecimento e formação dessas mesmas comunidades deram azo ao desenvolvimento e especialização de um vocabulário, de conceitos e de tradições [escolas] sucessivamente mais diferenciadas.

Em suma, se a abordagem de índole sociológica é indispensável para se entender o processo de produção do conhecimento científico, ela não exclui a necessidade de se considerarem as variáveis endógenas, responsáveis pela compreensão do conteúdo das ideias científicas em si mesmas, pela definição do quadro que esteve por trás da sua gênese e pelo entendimento da interdependência entre a natureza da sua lógica interna e o respectivo percurso evolutivo. As contradições resultantes da necessidade de conciliar aspectos de natureza tão diversa, tornam-se particularmente notadas quando chega o momento de proceder à definição do próprio objecto da Geografia.

Apesar de se associar a disciplina ao estudo de um conjunto de problemas relativamente aos quais aparentemente nenhuma outra disciplina dedicou especial atenção, a própria existência dessas particularidades apenas serviu para aumentar as suas dificuldades de afirmação no seio da comunidade científica, sentidas logo aquando da respectiva institucionalização universitária em finais do séc. XIX. A assunção de um carácter de ciência de encruzilhada, entre as ciências da natureza e as ciências humanas, não apenas coloca problemas de fundamentação, como favorece o aparecimento de numerosos críticos e competidores, tornando premente a justificação da própria existência da disciplina, a afirmação da sua dignidade, tanto quanto a sua independência face às ciências entre as quais se diz posicionar. Uma vez que o esclarecimento de alguns destes problemas depende em muito da forma como os próprios geógrafos definem a sua ciência, o próximo capítulo tem por objectivo a discussão dos pressupostos e das implicações em que se fundam muitas dessas proposições.

Notas do capítulo I

- (1) Assim fizeram os geógrafos quantitativos que, na luta pela imposição das suas “novas” ideias foram esgrimindo com a apresentação de novos antecedentes e mestres, questionando toda a história da Geografia comumente aceite e suscitando interrogações acerca do valor e significado dos antecedentes históricos muito para além do período estritamente contemporâneo.
- (2) «...“matriz”, porque se compõe de elementos ordenados de vários géneros, cada um exigindo especificações ulteriores; e “disciplinar”, porque é possessão comum dos praticantes de uma disciplina profissional. Os constituintes da matriz disciplinar incluem a maior parte ou todos os objectos do empenhamento do grupo [antes descrito] como paradigmas, partes de paradigmas, ou paradigmático» (KUHN, 1989: 358).
- (3) Face a esta amostragem, é possível constatar como o conceito de paradigma tem sido utilizado com uma certa latitude. Dos exemplos dados, alguns dizem respeito à identificação de “modelos” que se aproximam mais do conceito por nós adoptado, reflectindo não apenas os tipos de problemas tratados mas também a natureza do corpo teórico construído e dos métodos de investigação privilegiados, enquanto outros destacam principalmente o contexto filosófico subjacente à actuação da comunidade científica, dessa forma realçando uma componente de carácter ideológico. Em todo o caso, pensamos que a identificação na Geografia de apenas duas grandes categorias de paradigmas, acentua a importância das rupturas, acabando por contrariar o princípio de evolução na continuidade aceite pela generalidade dos geógrafos. Mais recentemente, são de referir as tentativas de apresentação da história do pensamento geográfico contemporâneo pela demonstração duma alternância entre abordagens de cariz positivista e historicista (CAPEL, 1981, 1989).
- (4) Importa esclarecer que, no pensamento de Popper, a perspectiva evolucionista pretendeu sobretudo elucidar o racionalismo crítico, articulando a descrição da actividade do conhecimento com processos de tipo biológico. Através dos mecanismos de tentativa e erro, base da descoberta científica, reproduzem-se ao nível do conhecimento os processos de adaptação, de sobrevivência e de desaparecimento, que regulam a evolução das espécies. Os testes e as experiências falsificantes permitem aos cientistas, segundo Popper (1988, 1989), seleccionar entre teorias concorrentes — adopção de uma teoria e, simultaneamente, eliminação de uma teoria inferior — da mesma forma que a natureza elimina espécies menos aptas à sobrevivência em novas condições ambientais. Contudo, é também Popper quem estabelece a diferença entre os dois tipos de evolução: «por um lado, os sábios não perecem com as suas teorias, o método crítico consiste em deixar morrer as nossas hipóteses em nosso lugar. (...) O homem revela-se muito mais apto do que qualquer outro organismo para resolver os erros que comete» (BAUDOUIN, 1992: 38).
- (5) Aceitando o pressuposto que a ciência geográfica teria evoluído em torno do estudo da «diferenciação do espaço terrestre» e das «relações homem-meio», entendemos que o conceito de *região*, independentemente da forma como esta foi sendo definida, é aglutinador destas duas abordagens.
- (6) Tomada literalmente como “uma tentativa”, não assumimos qualquer pretensão de esgotar esta abordagem que, dada a sua complexidade, poderia constituir só por si objecto de uma linha de investigação independente. Pretendemos, apenas, realçar o seu potencial heurístico como hipótese credível para a compreensão do processo em questão.
- (7) Justifica-se esta posição «porque estes são dois aspectos irreduzíveis mas indissociáveis de todo o conhecimento humano, da natureza ou da sociedade, e toda a ciência procura conciliá-los, duma ou doutra forma» (PIAGET, 1967, cit. in SANTOS, 1989: 64).
- (8) Toda a abordagem construtivista se centra na aplicação dos conceitos piagetianos de *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*. Dada a sua importância para se poder compreender a lógica de aplicação da psicogénese à história da ciência, passamos a apresentá-los em linhas gerais. A *assimilação* é um processo de transformação dos elementos do meio por forma a incorporá-los na estrutura do organismo, ou seja, representa o processo, através do qual, um novo objecto ou situação é integrado na estrutura cognitiva do sujeito. Através da *assimilação*, o organismo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o em si. A *acomodação* representa um processo inverso, no qual o

indivíduo de ajusta — se acomoda — aos acontecimentos do meio, obrigando o organismo a ceder às suas sucessivas coacções (PIAGET, 1973). O organismo transforma, assim, a sua própria estrutura para se adequar à natureza dos objectos que serão apreendidos. O jogo entre *assimilação* e *acomodação* permite a interacção entre o organismo e o meio, «condição de todo o funcionamento biológico e intelectual, que pressupõe um equilíbrio entre as duas tendências (*idem*: 309). Este duplo processo possibilita ao indivíduo atingir o estado de *equilíbrio*: «uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa» (*ibidem*: 313), que lhe permite passar a fase de egocentrismo e chegar à da objectividade. Assim, todo o comportamento é uma «organização para a adaptação» e uma «adaptação para a organização» que se traduz em estruturas contínuas: em consequência das tendências de adaptação e organização, «vão-se criando continuamente novas estruturas a partir das antigas, cujo objectivo final é a auto-manutenção e sobrevivência plena do organismo, na sua interacção com o mundo» (CRUZ, s/d: 41). Cada estrutura é ponto de partida para a seguinte, decorrendo o desenvolvimento, de sequências que partem de situações de instabilidade e tendem a acabar em situações de *equilíbrio*.

- (9) Em Portugal, data também deste período a criação da *Sociedade Portuguesa de Geografia*, instituição que em 1875 assumiria objectivos similares aos das suas congéneres europeias: o estudo, a discussão, o ensino, as investigações e explorações científicas da Geografia, nos seus diversos ramos, princípios, relações, descobrimentos, progressos e aplicações, cumprindo-lhe primordialmente, no âmbito da sua actividade científica, dedicar-se ao estudo dos factos e documentos relativos à nação portuguesa. Em suma, um organismo onde a mentalidade ultramarina se estabelecesse pelo estudo, de onde partisse uma voz que chamasse a nação para um destino e sentido ultramarinos (SERRÃO, 1981).
- (10) Como antes referimos, não constitui nosso objectivo efectuar um estudo circunstanciado da evolução do pensamento geográfico nas suas múltiplas vertentes, pois pretendemos somente fazer realçar a consonância entre a emergência das várias formas de encarar um mesmo objecto de estudo por parte do geógrafo e os contextos sociais que lhes estão subjacentes. Além disso, alguns aspectos da Geografia historicista serão adiante sujeitos a uma análise mais detalhada. Em todo o caso, temos por relevante salientar que a Geografia regional de cariz vidaliano acabaria também ela por ser sujeita a algumas críticas por parte de muitos geógrafos regionais, os quais procederam, quer a uma maior valorização dos aspectos civilizacionais, quer a uma subvalorização dos componentes metodológicos de cariz essencialmente descritivo, quer ainda à afirmação de uma verdadeira Geografia Humana que, embora mantendo a preocupação com o estudo das relações homem-meio, pretendeu reintroduzir uma componente de explicação dessas interacções.
- (11) O conceito de região, bem como o estudo da evolução dos seus pressupostos fundamentais será objecto de análise mais detalhada ao ponto do ponto 1.4 do capítulo II.
- (12) No contexto dos objectivos que nos propusemos, não procederemos à análise circunstanciada dos contextos e dos princípios de cada uma das correntes geográficas vulgarmente designadas por «radicais», nem tão pouco faremos referência aos movimentos pós-modernos que na década de 90, começaram também a atingir a Geografia. No que respeita às tendências behavioristas, embora tenham tido especial incremento a partir da década de 70, os primeiros contributos teóricos que podemos associar a esta abordagem datam já dos finais dos anos 50; o behaviorismo na Geografia decorreu do entendimento de que as tomadas de decisão com efeitos ao nível da organização do espaço, são mais condicionadas pela percepção que os sujeitos têm desse mesmo espaço, do que pelas respectivas características físicas e humanas; seria mais importante para a Geografia a cartografia dessas imagens que dos objectos tradicionalmente tomados nas suas representações cartográficas, assim se justificando toda a investigação realizada em torno do estudo dos mapas mentais. Um dos contributos mais relevantes neste domínio surgiu através de Gilbert White (1973), por meio da análise das respostas dos indivíduos às catástrofes naturais, guiada pelas teorias da tomada de decisão e influenciada por métodos oriundos da psicologia e da sociologia.
- (13) A esse propósito merece referência, por exemplo, o facto de «o tema da ética numa sociedade em mudança se ter afirmado de extrema importância para a definição dos contornos da Geografia francesa no virar do século» (BERDOULAY, 1981: 13).
- (14) Neste caso, procedemos a uma analogia entre, por um lado, o que nos parece ser a realidade do processo evolutivo do pensamento geográfico, e, por outro lado, a análise que Piaget efectua das relações e influência que podem exercer distintas concepções do mundo na adopção de determinadas teorias científicas, servindo-se para o efeito de exemplos tidos por significativos: a comparação das características da ciência grega e da ciência chinesa; a avaliação dos efeitos sobre a evolução da ciência ocidental, da aceitação inequívoca de muitos princípios da física aristotélica (PIAGET e GARCIA, 1987: 232-235).

- (15) Retomando o conceito de epistemologia já anteriormente apresentado, enquanto reflexão sobre a prática dos investigadores no processo de produção de conhecimento (SANTOS, 1989), agora alargado ao estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências, com o fim de lhes determinar a origem lógica, o valor e o objectivo.
- (16) Algumas destas questões serão abordadas adiante, a propósito da sistematização de uma possível definição do objecto da Geografia, motivada pela forma como diferentes geógrafos, em diferentes épocas definiram a sua própria ciência.
- (17) Embora tomando o contributo do determinismo geográfico de Friedrich Ratzel como símbolo da Geografia da época, não podemos esquecer as posições de um evolucionismo mais matizado, tal como foi assumido por Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, em que a adaptação evolutiva da espécie humana não é concebida enquanto adaptação e selecção natural, mas como «harmonia natural» e «ajuda mútua», o que traduz não apenas uma visão mais ética das relações entre o homem e a natureza, como a negação dos princípios do darwinismo social (MENDONZA *et al.*, 1982).
- (18) Esta fragmentação não resultou apenas da separação dos universos físico e humano, mas de um processo de especialização que acabou por se fazer sentir também em cada um desses domínios, pois tanto na órbita dos conhecimentos físicos como humanos se foi verificando uma crescente diferenciação de actuações, separando o que antes era assumido de forma integrada no amplo domínio do saber geográfico. Por esse motivo, acabariam por se assentuar as dificuldades de afirmação e de individualização da Geografia face a outros ramos do conhecimento científico.
- (19) Na realidade, o propósito de proceder a formas embrionárias de «classificação», entendida como fase de aplicação do «método científico», pode identificar-se na metodologia seguida tanto pelos geógrafos deterministas, como na prática da Geografia regional, ainda que sejam diversas as vias seguidas por uns e por outros (CLOZIER, 1972). No primeiro caso, preconiza-se uma sequência de procedimentos de *natureza indutiva*, que partindo da observação e passando pela descrição e comparação, sempre guiadas por princípios de causalidade, pretende chegar a leis gerais — trata-se, pois, de um método análogo ao seguido pelas ciências naturais. No segundo caso, a descrição toma uma posição central, pois em vez de se partir do local para o geral, procede-se pela identificação de complexos da mesma ordem, pela comparação de fenómenos situados sobre um mesmo plano — trata-se, assim, de um *método dedutivo* onde, no entanto, a dedução decorre de *proposições intuitivas*, facto que justifica não apenas a importância atribuída à própria descrição, mas a necessidade de a ela retornar sempre que se pretendem estabelecer generalizações. No entanto, a passagem da Geografia regional à Geografia Geral processa-se por indução, resultante da comparação das unidades espaciais individualizadas com o intuito de identificar um padrão nas relações que se estabelecem entre os fenómenos físicos e humanos.
- (20) Para Piaget há a considerar dois tipos de abstracção (PIAGET e GARCIA, 1987): de natureza *empírica*, porque tem a ver com objectos exteriores ao sujeito, dos quais este verifica certas propriedades que destaca e analisa separadamente; de natureza *reflexiva*, porque tem por objectos as acções e operações do sujeito e os esquemas que ela leva a construir.
- (21) Embora o regionalismo tenha subvalorizado como objectivo da sua prática a formulação de leis gerais, a manutenção do ramo tradicional da Geografia geral tornou imprescindível uma mudança no processo de generalização, então adaptado em função da natureza muito própria dos métodos de trabalho preconizados para o estudo da região. A este propósito, chamamos a atenção para o conteúdo da nota 19.

Capítulo II — Objecto e método da Geografia

Nota introdutória

A análise do processo evolutivo da Geografia permitiu-nos realçar o facto da disciplina ter construído o seu corpo de saber em torno do estudo de um número limitado de categorias de problemas:

- 1) o modo como se distribuem na superfície terrestre os vários aspectos que permitem proceder à sua caracterização, bem como das causas que lhes estão subjacentes;
- 2) a diferenciação do espaço resultante das diferentes combinações entre esses fenómenos;
- 3) a interrelação entre os aspectos físicos e humanos que, ao mesmo tempo, dão forma às distribuições e justificam a própria diversidade do espaço terrestre.

A reunião destes domínios de intervenção, não apenas possibilita a identificação na Geografia de um claro objecto de estudo, como lhe impõem um sem número de condicionamentos de natureza epistemológica e metodológica.

Neste contexto, a formulação de uma definição de Geografia comumente aceite não se afigura tarefa fácil, por um lado, porque se torna difícil aglutinar de modo coerente numa mesma proposição toda a diversidade dos aspectos considerados, por outro lado, porque o próprio desenvolvimento das várias correntes de pensamento geográfico, se traduziu no privilegiar de vias conceptuais e metodológicas igualmente diferentes. Ou seja, em cada momento, a forma como os geógrafos definem a sua ciência é o reflexo do quadro epistémico em que se movem, de tal maneira que a análise do conteúdo de uma dada definição permite posicionar epistemologicamente o seu autor. Sendo este processo válido também para os professores, a interpretação das suas representações acerca da natureza da Geografia deve, assim, partir das definições por si elaboradas, as quais por seu turno importa depois confrontar com as que são propostas pela comunidade científica.

De acordo com estes propósitos, o presente capítulo tem por finalidade compreender a estrutura interna da disciplina, tomando por base o conteúdo das proposições através das quais geógrafos associados a diferentes sensibilidades explicitam os caracteres essenciais da sua ciência. Apesar das diferenças registadas, julgamos ser possível afirmar que, no seu conjunto, todas se estruturam em volta dos mesmos eixos:

- 1) a tentativa de delimitação de um objecto de estudo;

- 2) a sistematização das formas de relacionamento da Geografia com outras áreas do saber, sempre no pressuposto de que se trata de uma ciência que assume uma posição de intermediação entre as ciências naturais e as ciências sociais;
- 3) a identificação dos componentes de ordem metodológica que caracterizam a prática geográfica.

A última parte do capítulo é ocupada com a discussão da noção de *região*. Na verdade, embora nem sempre a investigação regional tivesse constituído o motor da actividade do geógrafo, consideramos que por se tratar de um conceito transversal da Geografia, nele são postos em evidência muitos dos traços epistemológicos, das contradições, dos conflitos, até mesmo das tradições, em que se funda a individualidade da disciplina:

- 1) permite conjugar duas das categorias de problemas-chave assumidos como núcleo duro da ciência (a diferenciação do espaço terrestre e a interacção do homem com o meio físico);
- 2) constitui um meio para se compreender a natureza conceptual e metodológica das diferentes correntes de pensamento geográfico e, por isso, da forma como estas definem o próprio objecto da Geografia;
- 3) representa uma referência para a organização e estrutura de muitos planos curriculares desenvolvidos no âmbito da educação geográfica, razão pela qual possibilita igualmente a avaliação do modo como é concebida a sua prática.

1 O conceito de Geografia

O conceito e o campo de estudo da Geografia sofreram ao longo do tempo mudanças consideráveis, dificilmente se encontrando uma definição que satisfaça todas as sensibilidades. Muitos geógrafos parecem aceitar que o campo de estudo da disciplina compreende a superfície terrestre, tanto na sua diferenciação territorial, como no *habitat* humano. Até que ponto é uma ciência de distribuições, uma ciência física e/ou humana, ou das relações espaciais, até que ponto o homem e o seu meio são o seu eixo de estudo, ou até que ponto o estudo da região é o seu objectivo central, são temas de debate.

O geógrafo tenta descrever as diversas características da superfície terrestre, explicar, se possível, como esses aspectos adquiriram a configuração que nos é dado observar no presente e discutir a sua possível influência na distribuição do homem e das suas múltiplas actividades. Estando a Geografia numa posição central entre as ciências naturais, os estudos sociais e as humanidades, pode assumir, no seu conceito, um postura de integração.

Tem-se entendido o campo de acção da Geografia sob múltiplas formas: a abordagem tradicional tem sido considerá-lo como um processo de diferenciação territorial, mas é também possível encará-lo quer em termos de estudo da paisagem natural e cultural, quer em termos de análise locativa. No entanto, não estaremos muito longe da verdade se afirmarmos que, de todas as tendências e modos de conceber o objecto da disciplina, os que se relacionam com a identificação de unidades regionais foram, e continuam a ser, imprescindíveis à individualização da ciência face a outros ramos do saber: «o agrupamento regional é um elemento tão importante para a compreensão do mundo geográfico natural como dos espaços fortemente marcados pela acção humana. Preocupou muito os geógrafos numa certa altura, quando se pensou que as “regiões naturais” podiam servir de base a uma divisão pedagógica do espaço, para apresentação dos fenómenos da geografia humana. Depois passou de moda..., mas parece voltar a interessar os geógrafos que não deixaram que uma especialização excessiva, numa ordem de fenómenos ou num recanto do seu país, lhes tirasse a capacidade de pensar a sua ciência à escala mundial» (DAVEAU, 1976: 126).

No Quadro II transcrevem-se algumas possíveis definições de Geografia, formulações elaboradas por geógrafos de sensibilidades distintas, em momentos históricos também diversos. Tal como anteriormente aludimos, «nem todas satisfarão todos os geógrafos, mas todos os geógrafos reconhecerão alguns elementos comuns de identificação» (HAGGETT, 1979: 600). Às razões que poderão justificar o facto de qualquer geógrafo se poder identificar com elementos dispersos pelas várias definições, não será estranha a existência de uma certa continuidade e persistência das orientações conceptuais que marcaram o próprio processo de evolução do pensamento geográfico.

Quadro II — Algumas definições de «Geografia»

<i>Chega-se deste modo ao conceito científico da Geografia: é a interpretação das formas da superfície do globo e dos traços de conexão entre caracteres geomorfológicos e climáticos com a localização e distribuição das coberturas vegetal e animal; é a explicação da interdependência entre todos estes fenómenos e a cobertura humana considerada biológica e antroppo-socialmente nos seus movimentos. Alargando mais o conceito, poder-se-ia dizer que a Geografia é a ciência da superfície da terra considerada como uma unidade orgânica.</i>
Silva Telles (1916, cit in RIBEIRO, 1986: 179)
<i>A Geografia moderna encara a distribuição à superfície do globo dos fenómenos físicos, biológicos e humanos, as causas dessa distribuição e as relações locais desses fenómenos. Tem carácter essencialmente filosófico e científico, mas também carácter descritivo e realista. Isto é que constitui a sua originalidade.</i>
Emmanuel de Martonne (1925, cit in RIBEIRO, 1989i: 190)
<i>A Geografia estuda o conjunto dos fenómenos naturais e humanos que constituem aspectos da superfície terrestre, considerados na sua distribuição e relações recíprocas.</i>
Orlando Ribeiro (1986: 16)
<i>O objectivo da Geografia é elaborar descrições e interpretações rigorosas, ordenadas e racionais, das características variáveis da superfície terrestre.</i>
David Hartshorne (1959, cit in HAGGETT, 1979: 601)
<i>Ainda que situada nos confins das ciências físicas e das ciências humanas, a Geografia, ciência de encruzilhada, permanece uma disciplina autónoma que tem por objectivo o espaço terrestre diferenciado e organizado. A sua função é a de localizar certos fenómenos, de os descrever com a ajuda de diversos tipos de documentos, de os explicar em função dessa descrição prévia.</i>
Ilídio do Amaral (1973: 3)
<i>A Geografia é o estudo da organização espacial, expressa por determinados padrões e processos.</i>
E. J. Taffe (1970, cit in HAGGETT, 1979: 601)
<i>Nenhuma outra ciência se dedica de forma tão sistemática ao estudo da distribuição dos fenómenos sobre o espaço terrestre; nenhuma outra ciência se dedica de forma tão consistente à análise das estruturas espaciais. As questões que formulamos acerca da localização, das estruturas e processos espaciais, distinguem a Geografia das restantes ciências.</i>
Ronald Abler et al. (1972: 61)
<i>A Geografia corresponde à descrição e explicação dos padrões locativos dos fenómenos, estáticos e dinâmicos, que ocorrem na superfície terrestre.</i>
Kevin Cox (1972: 3)
<i>Para fazer compreender o que é a Geografia a todas as pessoas exteriores à disciplina, parece ser suficiente dizer que a Geografia é o estudo das relações entre o espaço (os espaços, a todas as escalas) e as sociedades humanas.</i>
Renée Rochefort (1989: 92)
<i>A Geografia procura explicar o modo como se organizam à superfície terrestre os subsistemas do ambiente físico e como o Homem se distribui sobre a Terra em relação com as características físicas e os outros homens.</i>
Academy of Sciences, Washington DC (1965: 1)
<i>A Geografia tem por objectivo compreender o vasto sistema de interacção, que compreende a humanidade e o ambiente natural da superfície terrestre.</i>
E. A. Ackerman (1963, cit in HAGGETT, 1979: 601)
<i>Os geógrafos preocupam-se com a estrutura e interacção de dois sistemas fundamentais: o sistema ecológico, que liga o homem ao ambiente circundante; e o sistema espacial, que liga uma região a outra segundo uma troca mútua de fluxos complexos.</i>
Peter Haggett (1979: XIII)

Analisando o conteúdo das definições apresentadas, parece ser possível realçar a existência de determinados elementos comuns que, valorizados de forma indistinta pela comunidade geográfica, nos levam a concluir da sua pertinência para a delimitação do objecto de estudo da Geografia: a integração dos aspectos físicos e humanos; a assunção da superfície terrestre/espaço como campo da acção da disciplina; a tentativa de privilegiar metodologias que permitam aceder à complexidade da realidade. Ou seja, cada definição comporta dois domínios distintos mas complementares: por um lado, a

identificação de um campo de estudo, de objectos e acontecimentos, sobre os quais a disciplina se deve debruçar; por outro lado, a identificação de um método de estudo, o enunciado dos procedimentos que permitem a consecução desses objectivos.

No entanto, embora tidos por cruciais para a construção de uma definição global de Geografia, registam-se algumas diferenças quanto ao modo como em cada momento do processo evolutivo da disciplina tais elementos foram considerados e assumidos. Por essa razão julgamos importante proceder a uma análise mais detalhada do seu conteúdo e pressupostos, como forma de, por um lado, compreender as implicações conceptuais e metodológicas de determinadas proposições, por outro lado, avaliar a sua importância para a emergência de determinadas concepções de educação geográfica.

1.1 A delimitação do objecto de estudo

No confronto das várias definições apresentadas no Quadro II é possível reconhecer, ainda que implicitamente, não apenas alguns conceitos-chave na análise geográfica — *lugar*, *localização* ou *espaço* — mas também os tipos de problema que, na sua dependência, constituem o núcleo duro da actividade do geógrafo (HAGGETT, 1979):

- 1) a preocupação em determinar com rigor o posicionamento na superfície terrestre dos vários aspectos físicos e humanos;
- 2) o estudo das interrelações entre o homem e o ambiente natural;
- 3) a tentativa de identificação, no conjunto da superfície terrestre, do carácter distintivo de determinadas subdivisões do espaço;
- 4) o estudo do ambiente, em resultado da interacção de elementos naturais e de elementos humanos que pela sua constância se podem considerar como sua parte integrante.

Do mesmo modo, a análise de alguns traços unificadores das diferentes definições permite sistematizar o que podemos considerar as fases elementares do raciocínio geográfico:

- 1) a identificação de uma dimensão espacial através, por exemplo, da localização na superfície terrestre do homem e das estruturas por si criadas;
- 2) o estudo das causas da organização espacial em termos de relações homem-meio, segundo uma abordagem próxima da noção de ecossistema;
- 3) a identificação de áreas em que os padrões de localização sejam diferentes e possam, por isso, ser explicados por diferentes conjuntos de factores.

Além disso, é curioso notar como nenhuma das proposições é reveladora das dualidades, ou dicotomias, presentes ao longo de toda a evolução do pensamento geográfico: as oposições entre Geografia Humana e Geografia Física, entre Geografia Geral e Geografia Regional, entre ciência pura e ciência aplicada.

Tal facto, pode significar apenas que a comunidade científica dos geógrafos, independentemente das concepções epistemológicas inerentes a cada corrente geográfica, encara a Geografia como uma ciência una, senão quanto ao método, pelo menos quanto ao objecto. De facto, embora em cada período de evolução da disciplina tivessem sido privilegiadas uma ou outra daquelas facetas, parece nunca ter estado em causa a própria unidade da ciência.

Na verdade, podemos considerar que os princípios em que se funda a Geografia moderna foram fixados pelos trabalhos de Humboldt e Ritter: por um lado, dada a sua preocupação em determinar as interrelações entre a globalidade dos fenómenos e processos ocorridos na superfície terrestre, com o intuito de os explicar e de realçar os respectivos encadeamentos; por outro lado, dada a sua pretensão em proceder à sua localização, mostrando a sua extensão e colocando-os no respectivo quadro espacial (CLOZIER, 1972; RIBEIRO, 1986). Assim, desde logo se afirmou o que pretensamente constitui uma das originalidades da Geografia face a outras disciplinas científicas, isto é, a sua capacidade de integração no mesmo objecto de estudo do físico e natural e do humano e social, e, o carácter integrador e sintético do saber por ela produzido: a sua originalidade decorre da convergência e interdependência de factos de natureza diversa, o que constitui também a sua maior utilidade, por «não separar o que na natureza aparece unido» (CLOZIER, 1972: 103).

No pensamento geográfico dominante até finais da década de 50 (1), as ambiguidades epistemológicas emergentes de tais concepções, foram resolvidas quer pela demonstração da indispensabilidade de integrar a Geografia Física e a Geografia Humana, quer pela formulação e clarificação conceptual das noções de paisagem e de região. Entende-se que o «alvo principal da Geografia Humana é o homem como componente da paisagem, chamando paisagem à fisionomia aparente das regiões, e reservando o nome de Geografia ao ramo do saber que especialmente se ocupa da descrição e interpretação das formas visíveis da superfície terrestre» (RIBEIRO, 1989b: 121), mas sem esquecer que alguns dos desenvolvimentos da Geografia Física são tidos por «indispensáveis à compreensão do elemento humano no seu quadro natural ou no ambiente que já em parte afeiçoou. Isolada deste contexto, a Geografia Humana não tem sentido ou deixa-se incluir no vasto e impreciso sistema das ciências sociais. Penso, defendendo e pratico que a Geografia é una na pluralidade dos seus métodos e aspectos» (RIBEIRO, 1986: 11) (2).

Esta visão unitária da Geografia é reforçada quando se afirma que o objecto da ciência é «a descrição e interpretação das paisagens terrestres e da organização geral, física e humana, da superfície terrestre. A entidade real acessível à observação é a

paisagem, o quadro objectivo de toda a investigação é a região, integrada num meio mais vasto (continente, zona terrestre, domínio de civilização) que é necessário pensar à escala do globo» (RIBEIRO, 1989g: 37), de que decorrem, a indispensabilidade da análise e interpretação das interrelações entre o homem e a natureza, na tentativa de descrever e compreender os padrões de individualidade que se identificam, e a discordância face aos que pretendem fazer do conjunto da Geografia, «não uma das ciências da Terra, mas um ramo das ciências humanas ou das ciências sociais» (*idem*: 61).

Paisagem e região assumem-se como eixos unificadores de uma Geografia que globalmente se define como «Humana» (RIBEIRO, 1989d), porque o homem constitui, de facto, o seu verdadeiro objecto de estudo, mas simultaneamente indissociável de uma Geografia Física, indispensável à compreensão do quadro onde se inscrevem as próprias acções e actividades humanas: «maior variedade de fenómenos, maior complexidade de relações, ausência de um carácter necessário em muitas delas, larga parte reservada ao contingente, incidências perturbadoras da vontade humana ou dos azares e caprichos em que ela se move distinguem a Geografia Humana da Geografia Física» (RIBEIRO, 1987: 33), lembrando, contudo, que «não há Geografia Humana sem Geografia Física, porque o chão que o homem pisa, no ar que respira, nas substâncias de que se alimenta, nos materiais com que edifica, está sempre alguma coisa da terra que o rodeia» (*idem*: 34).

Estes pressupostos afiguram-se decisivos para a sistematização e justificação dos elementos definidoras do carácter excepcional da Geografia (3), tida como a única ciência cujo objecto e método comportam e sintetizam dimensões aparentemente dispares, porque integrando (RIBEIRO, 1986) (4):

- 1) uma *componente morfológica* — traduzida na preocupação em descrever e interpretar o conjunto dos aspectos e das formas fixas e cíclicas, observadas na superfície terrestre;
- 2) uma *componente corológica* — traduzida numa preocupação com a localização e distribuição dos fenómenos, com o estabelecimento de relações, conducentes à compreensão do espaço, do modo como neles se organizam e interferem elementos naturais humanos;
- 3) uma *componente ecológica* — traduzida no estudo dos nexos e interacções que se estabelecem entre ambiente natural e grupos humanos, e do modo como estes se adaptam aos estímulos e/ou constrangimentos que a natureza impõe;
- 4) uma *componente evolutiva* — traduzida no facto de todos os fenómenos, naturais ou humanos, evidenciarem diferentes ritmos de mudança.

Nesta perspectiva excepcional, a Geografia assume-se como ciência ecológica e espacial, circunstância que implica a clarificação dos próprios conceitos de ambiente, de ecologia e de espaço.

Em primeiro lugar, tomando como seu objecto o estudo da interacção entre o homem e o ambiente (5), a Geografia alarga o âmbito deste, não o restringindo a uma feição estritamente física (JOHNSTON, 1973; HAGGETT, 1977, 1979), mas considerando-o como «algo que, envolvendo o homem, já por ele foi profundamente transformado e integrado na sua forma de viver e de habitar» (RIBEIRO, 1989d: 100). De outro modo, é esta capacidade humana de criação, de transformação e também de destruição, que tornam impossível encarar o ambiente apenas como o quadro físico da vida humana, «pois ele é em larga parte obra humana e não um dado elementar da natureza. Adaptando-se e reagindo, os grupos humanos modificam-no e são o produto de um compromisso entre o homem e a natureza» (RIBEIRO, 1989c: 175).

Em segundo lugar, a Geografia assume o papel desempenhado pela moderna ecologia [humana], considerada não como um sistema científico, mas como um modo geográfico de abordar as interacções entre factos naturais e humanos, o que em grande medida coincide com a componente corológica anteriormente definida, para o que basta incluir o factor espaço. Por isso, entende-se que a Geografia integra correlações ecológicas, não restritas às do homem com a natureza ambiente, revestidas «de um aspecto de relações espaciais, de interacções a nível local, regional, nacional ou mesmo continental e universal» (RIBEIRO, 1989c: 174). Sendo o ambiente um complexo que a Geografia ensina a pensar em conjunto ao arrepio das vagas de especialização, ecologia e corologia constituiriam duas faces indispensáveis à compreensão do objecto da disciplina e permitiriam ao mesmo tempo concebê-la como «uma síntese e elaboração da Ecologia e das Ciências do Ambiente [que], nascidas da moda e, como ela, do desejo de mudar rótulos sem por isso alterar conceitos fundamentais, antigos, assentes e comprovados» (RIBEIRO, 1989c: 178) (6).

Em terceiro lugar, critica-se a substituição do conceito de paisagem pelas noções de espaço e de organização espacial, por se entender que estes traduzem um exagerado antropocentrismo, dado conceberem as transformações ocorridas na superfície terrestre apenas como uma consequência da acção humana (RIBEIRO, 1989c), parecendo esquecer-se «que os espaços naturais possuem também eles a sua própria fisionomia, isto é, organização, o que traduz a tentativa de introduzir ordem no conjunto dos factos observados em Geografia Humana e de inventar uma espécie de logística dos espaços abstractos, inspirando-se visivelmente na regularidade dos fenómenos naturais» (RIBEIRO, 1989e: 342). Esta posição tem implícita uma crítica aos pressupostos da «nova» Geografia, nomeadamente, no que respeita à sua pretensão de elaborar leis e teorias gerais sobre os modos de intervenção do homem sobre um espaço que, concebido de forma abstracta, não reflecte os factores concretos que motivam e justificam as mudanças nele ocorridas.

Por um lado, verificar-se-ia uma excessiva valorização do papel interventor do homem, omitindo-se o facto deste continuar a ser ainda em grande medida influenciado pela natureza, presente apenas como um exemplo útil dos mecanismos e processos à luz

dos quais é possível interpretar as decisões e comportamentos dos grupos humanos: «a expressão organização do espaço vem ganhando terreno relativamente ao termo paisagem, muito por influência do papel do homem sobre a natureza, o qual apesar de parecer dominá-la continua a ser sobretudo condicionado pelos seus ritmos» (RIBEIRO, 1989e: 350), significando a recusa dos aspectos naturais e das vicissitudes históricas «não já uma distorção dos modelos teóricos num espaço de desigualdades, irregularidades, nunca uniforme, senão a mesma distorção da realidade dos fenómenos naturais e humanos» (RIBEIRO, 1989i: 404).

Por outro lado, a concepção do espaço como uma realidade abstracta, embora facilitadora da construção de leis, de teorias e de modelos preditivos, acabou por conduzir os geógrafos para o estudo dos fenómenos onde, na aparência, seria mais fácil o estabelecimento de tais generalizações, mostrando-se incapaz de dar corpo a explicações plausíveis para muitos outros aspectos da realidade geográfica: «neste quadro em que o mundo desenvolvido parece apagar o natural, muitos geógrafos entendem que devem consagrar os seus esforços ao estudo dos princípios dessa organização humana, para lhe estabelecerem as leis (relações necessárias e, por isso, previsíveis) que permitiriam antever as linhas de evolução futura, muitos dentre eles aplicam-se sobretudo ao estudo das cidades e das redes que estas formam» (RIBEIRO, 1989e: 350), não obstante a «nova» Geografia não servir «para descrever e interpretar uma paisagem, uma cidade, uma comarca, uma região, um Estado, um continente» (RIBEIRO, 1989i: 406), tanto mais que a «atração por uma Geografia de relações lógicas e matemáticas num espaço mais do que teórico, não é uma inovação na ciência (...). O problema não decorre de uma razão de época; resulta de conformação intelectual: espírito de geometria e espírito de fineza» (*idem*: 407-408) (7).

Como referimos, muitas destas opções conceptuais, ligadas a uma certa postura metodológica cujos contornos discutiremos adiante, relevam — para além das ligações a correntes de pensamento geográfico anteriormente analisadas — de uma concepção excepcional da Geografia, que a evolução recente, não apenas da disciplina mas do conjunto do conhecimento científico, tornou epistemologicamente insustentável. Do facto, resulta uma redefinição conceptual no seio da Geografia, bem como uma recentragem do seu objecto de estudo (CHRISTOFOLETTI, 1989; BRUNET, 1989; DOLLFUS, 1989; KNAFOU, 1989).

Como tivemos oportunidade de afirmar, a evolução global do pensamento geográfico evidencia um vínculo permanente a certo tipo de problemas-chave, que embora traduzindo um relativo acordo quanto ao domínio a que respeita a Geografia — a superfície terrestre — não deixam de reflectir alguma discordância e ruptura quanto ao estabelecimento das categorias de fenómenos tidos por pertinentes para seu objecto de estudo.

Com as correntes regionalistas, a possibilidade de ocorrência de diferentes combinações de fenómenos surge como o principal factor de diferenciação da superfície

terrestre, estando na origem do carácter próprio das regiões. Daí resulta a definição de um espaço concreto onde se exerce a análise geográfica, que por assumir características variáveis e irrepetíveis permite à disciplina tomar como seu objecto o estudo do único.

A «nova» Geografia mantém as suas ligações ao espaço, mas aprofunda os conceitos e as técnicas de análise: inicialmente, o que se observa é o emprego sistemático da quantificação na análise das distribuições, realçando-se a forma, a geometria e a tipologia dos modelos de organização espacial que revelam aspectos passíveis de serem mais facilmente observados e medidos: daí a normalização, a concepção do espaço como entidade abstracta. Mas a análise das configurações espaciais representa apenas uma parte do campo da Geografia, que necessita de ser complementado como uma abordagem dinâmica. Com o tempo, os estudos sobre estruturas, relações e processos espaciais conduzem a uma compreensão mais satisfatória das relações funcionais e dos ritmos de mudança, inscritos numa abordagem de natureza sistémica (HARVEY, 1969; HAGGETT, 1977, 1979). No entanto, o desenvolvimento, quase simultâneo, de tendências alternativas, relacionadas com as perspectivas humanista, idealista, radical e espaço-temporal, associado a um relativo fracasso na sua divulgação, fazem ressaltar a ideia de um aparente caos, como se a Geografia tivesse perdido a sua orientação.

No conjunto destes trabalhos aparecem diversas proposições sobre o objecto da Geografia, que encaminham para a análise de um espaço ao qual se associa o adjectivo de *geográfico*. Na sua definição é possível rever, de novo, a tentativa de integrar uma componente natural e humana (BRUNET, 1989; CHRISTOFOLETTI, 1989; DOLLFUS, 1989; ROCHEFORT, 1989):

- 1) o espaço é considerado como uma criação humana, porque concebido como a projecção no solo da sociedade que o criou;
- 2) o espaço geográfico é gerado no momento em que a sociedade actua sobre o meio natural — o ecossistema — modificando-o com o intuito de assegurar as condições que permitam a sua sobrevivência; a sua evolução tem início num tempo ditado pela natureza;
- 3) porque a construção do espaço geográfico exige uma intervenção contínua da actividade humana, este é tido como um produto social resultante de uma sociedade que se organiza por forma a atingir determinados objectivos;
- 4) os elementos do espaço natural reencontram-se no espaço geográfico, muito embora sejam modificados e reestruturados segundo uma ordem desejada pelos grupos humanos.

A significação que o homem atribui ao quadro natural depende de uma escala de valores — a civilização tal como a definiram os geógrafos regionais — que decorrem, por sua vez, do tipo de utilização que o sistema social faz do espaço natural. Assim, o espaço

geográfico nasce da projecção do sistema socio-cultural sobre o sistema ecológico, de uma projecção activa que o constrói conforme as exigências suscitadas pelas finalidades previamente fixados (CHRISTOFOLETTI, 1989). Neste contexto, a produção do espaço (DOLLFUS, 1989) é um processo contínuo ao longo da história humana, da mesma forma que a sucessão no tempo desses modos de construção espacial é o reflexo das grandes fases de evolução histórica.

Em qualquer momento histórico, a acção humana desenrola-se sobre um espaço no qual estão impressas as marcas de intervenções passadas, pelo que cada grupo social actua sobre um território «recebido» (DURAND-DASTÈS, 1989), construindo-o em bases cujos contornos estão previamente definidos por influência de uma lógica social (BRUNET, 1989). Neste processo são geradas toda uma série de interações entre as sociedades, os seus poderes, as suas técnicas e esse mesmo espaço recebido. Sendo este o produto quer de factores naturais, quer da acção de gerações anteriores, a liberdade das sociedades humanas está limitada por essa herança, pelos constrangimentos inscritos no próprio espaço, pelo modo como são avaliadas as suas necessidades, pelos factores socio-económicos que conduzem a determinadas decisões (DURAND-DASTÈS, 1989; ROCHEFORT, 1989).

Todavia, apesar deste esforço de conceptualização, o termo espaço é muitas vezes utilizado de modo indefinido, ou ambíguo, podendo designar uma fracção ou a totalidade da superfície terrestre e implicando sempre a apreensão concreta da extensão, ou do território. Por isso, parece que o termo *espaço* serve simplesmente para substituir a expressão *superfície terrestre*, ficando por esclarecer o verdadeiro sentido a atribuir ao adjectivo *geográfico* (CHRISTOFOLETTI, 1989). Uma das vias possíveis para a resolução deste problema pode surgir por via da aplicação de princípios da teoria dos sistemas à definição do conceito de *organização espacial*.

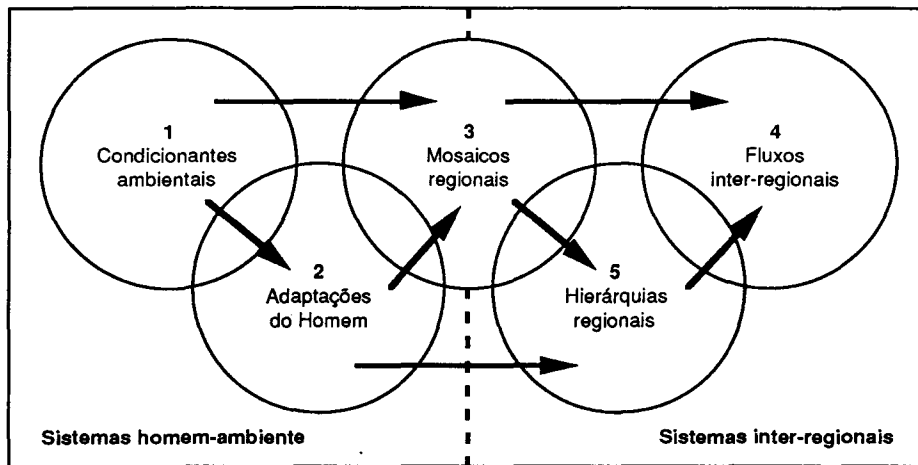
Em primeiro lugar, o espaço não constitui em si mesmo o objecto de estudo da Geografia, surgindo antes como um carácter: o facto da organização espacial existir sobre um dado território, representa um dado fundamental para a disciplina, da mesma forma que a presença do *espaço* na superfície terrestre constitui a condição essencial para a concretização do facto geográfico.

Em segundo lugar, a organização espacial exprime a existência de uma ordem e de interrelações entre as partes, ou elementos, que constituem um conjunto. O seu funcionamento e interacção são resultantes dos processos que mantêm a dinâmica e as relações entre os próprios elementos. Tal integração dá origem a um sistema organizado, cujo arranjo e forma são expressos através de uma estrutura: sendo possível identificar nesse sistema diversos tipos de organização, à Geografia só interessam os que realmente apresentam um carácter espacial (ABLER *et al.* 1972; CHRISTOFOLETTI, 1989; JOHNSTON, 1973).

Em terceiro lugar, a noção de espaço pressupõe a presença e identificação de uma extensão, visualmente expressa em termos de superfície terrestre. A característica

espacial, de maior significado para a Geografia, faz sublinhar que o seu objecto de estudo se deve exprimir em extensão e materializar-se visualmente nas paisagens que podemos perceber na superfície da Terra (CHRISTOFOLETTI, 1989; BRUNET, 1989).

Destes princípios parece inferir-se que a Geografia não é, nem o estudo do espaço nem dos lugares, mas sim da organização espacial (CHRISTOFOLETTI 1989; DURAND-DASTÈS, 1989), considerada como um atributo e uma qualidade, indispensáveis para caracterizar um objecto ao qual seja possível atribuir significado geográfico. Ou seja, o espaço é uma dimensão que, como referimos, não constitui só por si objecto de estudo da Geografia, pois este é definido sobretudo pela *organização*. Além disso, ao privilegiar a organização espacial a Geografia encontra um elemento de unidade que lhe permite ultrapassar as dicotomias entre Geografia Física e Humana e entre Geografia Geral e Regional, dada a recuperação de algumas das ideias fundamentais contidas no conceito de região.



Fonte: HAGGETT (1979: xiii)

Fig. 3 — Os sistemas que constituem o objecto de estudo da Geografia

De facto, no que concerne à escolha de uma escala de análise, não é tanto a *extensão* da organização que constitui o critério central a seguir, mas sobretudo a sua funcionalidade e coesão (CHRISTOFOLETTI, 1989; HAGGETT, 1977, 1979). Tomando a Terra como dimensão máxima — o sistema tido na sua globalidade — é possível identificar níveis distintos e sucessivos de *hierarquização*, nos quais podemos discernir a coerência de inúmeras organizações espaciais de nível inferior, que se incorporam como *elementos*, na organização espacial de nível superior (fig. 3).

Uma tal concepção tem subjacente a aplicação de princípios oriundos da teoria dos sistemas e implica a aceitação de que as informações relativas às variáveis, às características e às relações, próprias de uma determinada categoria de sistemas, não apresentem geralmente a mesma significação quando procedemos à análise de sistemas

situados num outro nível hierárquico, como acontece, por exemplo, quando do estudo das cidades e das redes urbanas.

Em suma, a definição do objecto da Geografia tem implícita uma distinção fundamental entre organização espacial e organização do espaço (CHRISTOFOLETTI, 1989): a primeira, indica e toma como referência a existência de uma unidade final, de um produto terminal que, independentemente da escala de análise considerada, é possível delimitar na superfície terrestre; a segunda, refere-se à dinâmica e aos processos que produzem a organização, terminando nos mecanismos geradores do produto. Parece claro que o estudo da organização espacial, pela sua natureza, inclui a análise tanto dos processos e dos mecanismos responsáveis pela organização do espaço, como das estruturas e das relações espaciais que se estabelecem (ABLER *et al.* 1972; JOHNSTON, 1973).

Por outro lado, os conceitos apresentados podem ser aplicados ao estudo dos problemas de hoje, do passado, ou mesmo do futuro, bastando para tanto que se tenha em consideração o contexto socio-económico de cada civilização e a interdependência entre as várias fases de evolução histórica dos grupos e das sociedades humanas (BRUNET, 1989; CHRISTOFOLETTI, 1989; DOLLFUS, 1989). As transformações, as mudanças e as substituições nos sistemas, iniciam-se pela introdução de inovações qualitativas que induzem determinados efeitos e produzem novas estruturas e novos tipos de relação, conduzindo desse modo a um novo tipo de organização espacial, consonante com os caracteres e com o nível de civilização do grupo social considerado. Ou seja, cada estrutura é, simultaneamente, consequência de um processo e factor condicionante do seu próprio processo de transformação (ABLER *et al.* 1972). O seu território continuará a ser o mesmo, mas possuirá um outro arranjo, um outro funcionamento e uma outra escala de conexão entre o ambiente e as actividades socio-económicas.

Se a organização espacial é uma unidade integrada, é sem dúvida composta por elementos, que se exprimem na sua estrutura espacial, e, que interagem através de fluxos de energia e de matéria (HAGGETT, 1977, 1979). Aplicando, uma vez mais, a teoria dos sistemas, podemos distinguir no primeiro nível da hierarquia os *geossistemas* — organizações espaciais com origem no ambiente físico — e os *sistemas socio-económicos* — organizações espaciais que nascem de processos ligados às actividades humanas (CHRISTOFOLETTI, 1989).

A Geografia poderia então assumir como seu objecto de estudo a síntese das interacções entre estes dois sistemas de organização espacial, solucionando também as questões de definição e integração dos campos da Geografia Física e Humana (CHRISTOFOLETTI, 1989; PIVETEAU 1989), que não devem ser abordados por si próprios, mas encarados numa perspectiva que realce e explore a unidade que resulta da sua interrelação e as conexões que se identificam ao nível do conjunto do sistema globalmente considerado — a Terra.

Atendendo ao quadro conceptual anteriormente definido, impõe-se alguma sistematização acerca do verdadeiro conteúdo e objecto da Geografia e da forma como este pode ser encarado de acordo, quer com as práticas dos geógrafos, quer com a necessidade de se individualizar a disciplina face a outros domínios científicos.

Desde logo, começa por parecer existir uma certa ambiguidade na definição do próprio termo «Geografia», na medida em que existe alguma discrepância entre a imagem pública da disciplina e o modo como os geógrafos realmente a praticam, persuadidos das suas virtudes e interesse social (BRUNET, 1989; DOLLFUS, 1989; KNAFOU, 1989). Embora se verifique um movimento de defesa da ciência, a sua origem pode resultar de uma reacção contra «as incertezas ligadas a uma dupla ambiguidade no que concerne à nossa disciplina: ambiguidade sobre o conteúdo e significado do termo “Geografia”, ambiguidade sobre o que uns e outros integram na expressão “a unidade da Geografia”» (DOLLFUS, 1989: 89).

A exemplo de qualquer outra disciplina científica, a Geografia define-se a partir de um objecto, de prioridades, de questões de base, de pontos de vista (ABLER *et al.* 1972), que constituem o seu núcleo duro. Nessa perspectiva podemos considerar que a Geografia coloca «no primeiro plano a organização do espaço, o seu funcionamento; procura explicar a sua diversidade, ou sobretudo a sua diversificação, a diferentes escalas; tem por prioritária a questão da localização; parte do espaço para interrogar o real e a sociedade, em relação com o seu suporte material, herança tanto da acção das gerações passadas como das forças da natureza» (DURAND-DASTÈS, 1989: 86). A diversidade destes elementos conceptuais, presente ao longo de toda a evolução do pensamento geográfico e implícita nos problemas-chave em redor dos quais se desenvolveu a prática da Geografia (CAPEL, 1981, 1989), faz ressaltar a ideia de unidade no seio da disciplina, quer ao nível dos saberes por esta produzidos, quer ao nível dos saberes que houve que integrar nesse processo (8).

Podemos considerar essa unidade como de natureza eminentemente funcional, de tal forma que os elementos que a constituem ganham sentido apenas na medida em que, articulando-se segundo critérios metodológicos, contribuem para a produção de conhecimentos novos (DOLLFUS, 1989). Mas, como referimos antes, a unidade da Geografia pode assentar no estudo dos espaços produzidos pelas sociedades, das distribuições e diferenças assim geradas, bem como da sua diversidade locativa. O ambiente físico é tido em conta, não apenas como ponto de partida do sistema que ajuda a formar, mas como elemento do próprio sistema, uma vez que «as relações homem-meio são mediatizadas pela ideia que a sociedade tem de si própria, pela ideia que tem acerca da sua intervenção sobre esse ambiente. Essas relações homem-meio exigem que se tenham em conta as transformações do meio pela acção humana, logo, a análise das condições de estabilidade dos ecossistemas produzidos, o estudo do modo como as sociedades aproveitam, quer essas regularidades, quer as irregularidades inerentes ao funcionamento da natureza nos seus vários componentes» (*idem*: 91).

Torna-se assim possível uma recentragem do objecto de estudo da Geografia e a recuperação das abordagens locativas, embora a importância agora dada aos «lugares» — domínio tradicionalmente associado pelo público à disciplina — deva ser encarada de acordo com a própria reconceptualização do «espaço» e das relações «homem-meu», dimensões de que a Geografia não possui o monopólio (ROCHEFORT, 1989).

Na realidade, não obstante outras ciências manifestarem um cada vez maior interesse pelo estudo de problemas como uma componente espacial, é um facto que o espaço geográfico apresenta algumas particularidades, nomeadamente, a sua polivalência, o apresentar-se muitas vezes como o resultado da adaptação de espaços vizinhos. Assim, pela necessidade de proceder à análise de um espaço com múltiplas características físicas e humanas, «o geógrafo é levado a apreender a fragilidade quotidiana do espaço», transformando a Geografia numa empresa «cívica que vai do ecológico ao social e o geógrafo num generalista do espaço quotidiano» (*idem*: 92). Apesar dos riscos inerentes à produção de um discurso demasiado genérico, entendemos que esta abordagem se pode ajustar e responder convenientemente aos desafios que se nos colocam, «num momento em que a humanidade se encontra seriamente ameaçada ao mesmo tempo pelo desconhecimento das leis do espaço e pela incapacidade dos nossos contemporâneos, ainda que qualificados, em apreender as interconexões entre factos de natureza diferente» (*ibidem*: 92).

Não se trata de recuperar para a Geografia as tendências excepcionalistas, mas tão somente a tentativa de demonstrar que esta se pode definir em torno de um objecto exclusivo, não reivindicado por outras disciplinas, ainda que inscrito num domínio — o espaço — onde aquelas também se podem mover. Negando o retrocesso a uma Geografia de síntese, assente na descrição qualitativa e literária, propõe-se um outro elemento para integrar o núcleo duro da disciplina: «a qualificação e a quantificação dos espaços terrestres a todas as escalas», a apreensão «dos mecanismos, dos processos, das problemáticas (...) que vão do ecológico ao económico, ao social, ao cultural», nas quais há lugar para uma grande diversidade, «não somente de olhares, de campos de especialização, mas de hierarquização dos factos e dos problemas» (*ibidem*: 92-93).

O último elemento constitutivo do núcleo duro da Geografia, provém da componente locativa, tradicional na disciplina, utilizada no passado segundo princípios que marcaram indelevelmente a imagem da disciplina, mas que importa recuperar e reconstruir, já que na sua ausência a ciência corre o risco de perder individualidade.

O geógrafo localiza para situar, localiza para melhor compreender e estudar as configurações territoriais, isto é, «localiza, não para introduzir um fútil elemento de erudição, para dar um nome e coordenadas, mas porque sabe que muitas coisas se lhe seguem: assim, ele relativiza, diferencia, compara e situa» (BRUNET, 1989: 95), o mesmo é dizer coloca cada fenómeno e processo nos contextos que lhe são próprios. A componente locativa dá expressão ao espaço e às relações homem-meu por referência a uma dimensão própria da superfície terrestre, evitando assim que estas se transformem

em simples abstrações: revelando os lugares e as regiões analisando os traços humanos nas suas distribuição e articulação espaciais.

A recentragem do objecto de estudo da disciplina e a recuperação da sua unidade, processam-se através da reconceptualização de alguns conceitos tradicionais na ciência: lugar, rede, interface, fronteira, dissimetria, espaço, território, região, paisagem. A sua abordagem deve ter em conta: quer a *situação geográfica*, isto é, o conjunto de relações que se estabelecem com outros lugares, eixos, fluxos, espaços; quer o *meio*, encarado como ressonância nos lugares de dimensões sociais, culturais, políticas, económicas, ou naturais, que em si próprias constituem sistemas complexos, estruturados e mais ou menos flutuantes (BRUNET, 1989).

Neste quadro, a Geografia refere-se tanto ao estudo das distribuições como de parcelas individualizadas do espaço — as regiões — segundo princípios que atribuem aos grupos sociais a capacidade de perceber e actuar sobre o espaço em função das suas vivências, das suas representações, dos seus modelos, dos seus mitos, da herança de gerações anteriores (BRUNET, 1989; ROCHEFORT, 1989): a Geografia é, por seu intermédio, o geógrafo, «deve tomá-los na sua dinâmica, procurando identificar os processos e os actores, mas com pleno conhecimento das leis do espaço. Ele sabe que as acções sobre o espaço, por mais desordenadas que possam parecer, não se fazem sem regras, deliberadas ou involuntárias. O espaço tem as suas leis, que não são evidentemente independentes da acção humana, mas possuem, pelo contrário, a sua lógica social» (BRUNET, 1989: 96). Só aí é possível encontrar a unidade da Geografia: «nesse corpo central das leis, das estratégias e das formas do espaço socializado, nessa exploração do Mundo como território das sociedades» (*idem*: 96).

Através da identificação dos elementos nucleares do objecto de estudo da Geografia, entendida como ciência locativa e da localização, como ciência das distribuições, como ciência da diferenciação da superfície terrestre, como ciência das interrelações homem-meio, ou como ciência de processos, campos aglutinados por um conceito de espaço que é tido por produto da interacção entre o social e o natural, parece justificar-se plenamente a *unidade* da disciplina. No entanto, é também verdade que a crescente especialização do saber geográfico e a consequente autonomização da Geografia Física e da Geografia Humana nas suas várias ramificações — Geomorfologia, Climatologia, Biogeografia, Geografia Urbana, Geografia Industrial, Geografia dos Transportes, etc. — parece pôr em risco essa unidade, criar dificuldades de relacionamento e de definição do objecto da disciplina face a outras ciências, ou pelo menos, colocar problemas epistemológicos de solução nem sempre clara.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer e aceitar que em redor do núcleo duro da disciplina se formaram todo um conjunto de saberes e práticas largamente autónomos, tanto no domínio do «físico», como do «humano», num movimento de especialização que em si mesmo não traduz independência e muito menos indiferença, ou hostilidade

(DURAND-DASTÈS, 1989), já que, como vimos, os fluxos bidireccionais são uma constante.

Em segundo lugar, ao redor do domínio do espaço e dos processos de organização espacial, existe a possibilidade de formulação de uma multiplicidade de interrogações e problemas que servem quer à Geografia Física, quer à Geografia Humana (ROCHEFORT, 1989): o aumento da procura social no sentido de uma maior valorização da dimensão ecológica em detrimento das abordagens clássicas do meio físico; o estudo das representações, dos modelos e dos modos de propagação das sociedades sobre o espaço, das suas estratégias espaciais. Em qualquer um destes campos estão em causa processos polivalentes, que interessam a geógrafos físicos e humanos e implicam um tratamento pluridisciplinar (9).

Com efeito, encontramos na Geografia Física e na Geografia Humana um forte parentesco, decorrente da forma como ambas abordam as interações entre fenómenos e processos espaciais, tendo como denominador comum a complexidade da realidade geográfica. Uma e outra procuram compreender e explicar sistemas espaciais análogos, mas não idênticos, pois a sua génese advém de processos cuja natureza e estrutura não é redutível aos domínios do físico, ou do humano (JOLY, 1989; VERGER, 1989).

Geografia Física e Geografia Humana interrogam-se acerca da «possível existência de “sistemas espaciais”, ao mesmo tempo “impressos” e “padronizados”», sujeitando-os «a uma dupla operação combinada de identificação e relativização. O “espaço socializado” é evidentemente uma confusão de estruturas (...) prodigiosamente variadas — e por conseguinte prodigiosamente complexas. Trata-se aí de reconhecer os elementos motores, as sinergias, que conferem aos diferentes níveis de organização as marcas temporárias mais fortes. Mas encontramos na realidade “físio-espacial” a mesma meada de estruturas mais ou menos individualizadas pela multiplicidade das formas, do vigor e do dinamismo, também elas, “produzidas” e “produtoras”» (PIVETEAU, 1989: 101) (10).

Em terceiro lugar, e face ao quadro traçado, importa relativizar o debate em torno da dicotomia Geografia Física *versus* Geografia Humana, pois a unidade da disciplina não está dependente, nem pode ser entendida, exclusivamente em termos da união entre os domínios do «físico» e do «humano» (BRUNET, 1989; JOLY, 1989): por um lado, porque surpreende a ingenuidade com que os geógrafos pretendem assumir a exclusividade do estudo das relações sociedade-natureza, esquecendo-se que possuem da natureza e da sociedade «uma visão parcial, assim como instrumentos de análise particulares; que conheceram os mesmos debates e os mesmos esquecimentos; e, sobretudo, que muitas vezes justapuseram elementos dispersos dos dois domínios, sem lhes apreender as relações» (*idem*: 97) (11); por outro lado, porque os contributos de outras áreas do saber tornam ilegítima essa pretensão, evidenciando o simplismo da afirmação «da unidade entre dois pólos de uma Geografia que se proclama como “a” ciência das “relações homem-natureza”», reveladora «ao mesmo tempo de uma visão muito pobre da dialéctica

e de uma representação totalmente errada da ciência e da pedagogia: nem uma nem outra se fundam sobre uma questão tão geral e, por definição, pluridisciplinar» (*ibidem*: 98).

Independentemente das diferenças registadas no modo como geógrafos ligados a correntes de pensamento distintas definem o objecto da sua disciplina, ora privilegiando a descrição e localização absoluta das distribuições, ora valorizando a individualização e o estudo das regiões, ora destacando a análise da organização e dos processos espaciais, ora considerando o espaço como uma entidade abstracta, ora considerando-o um produto da sociedade e, por isso, um facto geográfico concreto passível de ser observado, prevalece um elemento de continuidade e de união da Geografia: o seu propósito de produzir um saber integrador dos domínios do físico e natural e do humano e social.

Deste eixo polarizador da acção concreta do geógrafo, decorre a assunção da Geografia como ciência de síntese, como disciplina que a si mesma se coloca na charneira entre as Ciências Sociais e as Ciências Naturais, pressuposto em que, aliás, assentam a maior parte das definições apresentadas no Quadro II. Uma tal posição parece dificultar a afirmação do estatuto e utilidade científicos da Geografia, confrontando-a com múltiplos ataques externos — muitos deles legítimos — resultantes, quer da evolução do conhecimento e da Ciência, quer das dificuldades evidenciadas pelos próprios geógrafos em posicionarem a sua disciplina, que consideram, de acordo com as conveniências, simultaneamente Ciência da Terra e/ou Ciência Social.

1.2 O relacionamento com outros ramos do saber

Como procurámos demonstrar, a unidade da Geografia decorre da definição de um campo de acção pelo qual se pretende aceder ao estudo, sobre a superfície terrestre, quer da repartição e arranjo dos fenómenos físicos, na sua dinâmica natural, quer da repartição e arranjo dos fenómenos humanos, nos seus dinamismos sociais (DOLLFUS, 1989) — a ponte entre estas duas dimensões constitui o domínio das relações «homem-meio».

Através deste núcleo central, parece confirmar-se a imagem desde sempre difundida pela comunidade geográfica, de uma disciplina de encruzilhada ou, indo um pouco mais longe, de *síntese*. No entanto, esta pretensão não é facilmente aceite no seio de outras comunidades científicas, pela simples razão da Geografia não se poder arvorar em exclusivo esse direito: a ideia de síntese serve para acentuar a originalidade da ciência, mas pode ser tomada em igualdade de circunstâncias por outros ramos do saber.

As raízes desta concepção antevêm-se desde logo nos trabalhos de Humboldt e Ritter, embora a sua sistematização se tenha verificado essencialmente por intermédio das correntes regionalistas: «a aptidão a não separar o que a natureza juntou, a compreender a correspondência e a correlação dos factos, tanto no ambiente terrestre

que os envolve a todos, como nos ambientes regionais onde eles se localizam» (Vidal de LA BLACHE, cit. in RIBEIRO, 1986: 23).

De facto, como se verá adiante, o conceito de região é largamente credor desta visão unitária e sintética do saber geográfico: quer porque a região se define como uma unidade espacial síntese de condições naturais e humanas; quer porque as metodologias desenvolvidas e aplicadas pelos geógrafos regionais pressupõem a sábia utilização de saberes e informações dispersos e uma grande competência na observação e descrição de um todo que está para além da soma das suas partes.

Por um lado, são as componentes que a disciplina inclui no seu objecto de estudo que acabam por justificar as ligações, tanto ao campo das Ciências Sociais como das Ciências Naturais. A integração do histórico no actual, do tempo no espaço, o estudo da evolução das formas, da transformação das relações espaciais e dos ambientes, aplicados a quaisquer níveis, tornam o estudo da Geografia «analítico enquanto procura interpretar o mecanismo e o decurso dos processos num mesmo fenómeno ou em fenómenos afins, sintético quando se propõe compreender os nexos entre fenómenos de natureza diversa» (RIBEIRO, 1986: 19).

Por outro lado, a Geografia aglutina os dados recolhidos através dos seus próprios métodos de investigação e os resultados produzidos por outras disciplinas científicas sem, contudo, os tomar isoladamente, «pois a disciplina repõe-nos no seu quadro natural, recoloca-os na ordem concreta das coisas» (CLOZIER, 1972: 103). Desta forma de actuar por parte do geógrafo, dependem a originalidade e a coesão da Geografia, a sua apetência para alargar os seus horizontes a outras disciplinas (RIBEIRO, 1986).

No mesmo sentido se estabelecem os critérios que devem enformar as relações do geógrafo com as produções de outros cientistas: «enquanto o botânico, o físico, o sociólogo, procuram limitar o seu campo de estudo e isolar o fenómeno característico da sua ciência, o geógrafo considera-o sempre sob o aspecto sintético, como expressão de forças variadas, como parte constituinte de um todo que lhe importa compreender, como causa e consequência, nas múltiplas relações com outros fenómenos conexos» (RIBEIRO, 1989b: 125) (12). Recusa-se, assim, a via da especialização seguida pela generalidade das ciências, sem contudo negar as suas vantagens, por vezes de uma forma aparentemente utilitarista, «na medida em que os seus autores apresentam de uma maneira acessível os seus resultados e as suas ideias. Resta-lhe [ao geógrafo] um domínio muito rico no qual pode descrever os conjuntos, analisar as correlações, tentar estabelecer uma síntese interpretativa» (RIBEIRO, 1989g: 51).

Estas posições são reveladoras de uma concepção que na década de 50 foi designada por Schaeffer (1953) de *excepcionalismo*, motivo pelo qual viria a receber deste geógrafo fortes críticas. Através delas pretendeu-se desmontar a imagem de uma Geografia encarada como ciência única e excepcional face às restantes ciências sociais: considerando um absurdo o pressuposto de que os geógrafos se distinguem pela capacidade de integrarem fenómenos heterogéneos; entendendo a existência das várias

disciplinas científicas como fruto de um processo de divisão do trabalho, pelo que estas não necessitam de se justificar metodologicamente; criticando os princípios conceptuais e metodológicos do historicismo, alicerce da noção tradicional de região e fonte do próprio excepionalismo (13).

Apesar do radicalismo de algumas das posições assumidas por Schaeffer, justificadas porém pelo contexto filosófico e científico em que foram geradas, a evolução da Geografia acabou por demonstrar parte da sua validade, evidenciando algumas das contradições em que podem ter caído os geógrafos historicistas.

A afirmação da Geografia como ciência de síntese viu-se contrariada pela crescente especialização do seu saber e pela consequente automização de muitos dos seus ramos (14), num processo que é visto, por uns, como um perigo para a manutenção do espírito geográfico, por outros, como uma inevitabilidade da evolução científica que não põe em causa a unidade do objecto de estudo da disciplina.

Partindo do pressuposto que os factos geográficos são concretos, localizados, conexos, dinâmicos e espaciais, não podendo constituir, por isso, sistemas fechados, desenha-se uma Geografia que, embora diversificada nas suas formas, é coerente nos princípios, nos métodos, nos resultados, articulados numa interpretação de conjunto da superfície terrestre e das suas diversidades espaciais (RIBEIRO, 1986). Condenam-se as tendências que tendem a comprometer essa coerência, fugindo aos métodos e processos de investigação geográfica, as que se oponham ao «espírito» da ciência, definido como uma orientação de estudo, tendente à integração e à síntese (RIBEIRO, 1989b). Assim, não admira que se reafirme a preferência pela «velha designação de Geografia (...) sempre interdisciplinar (ao invés das especializações tão louvadas), encruzilhada de saberes diversos e diversamente postos ao serviço das relações do homem com a Terra, ou do homem sobre a Terra — que querem afinal dizer a mesma coisa» (RIBEIRO, 1989c: 175).

Em suma, parece aceitar-se sem discussão que a Geografia «é a mais interdisciplinar das ciências» (RIBEIRO, 1989c: 174), entendendo-se irrelevante a multiplicação de adjectivos, já que «a» Geografia os recobre a todos nas suas ramificações mais profundas. No entanto, a evolução da Ciência tem demonstrado que todas as disciplinas se encontram, em maior ou menor grau, na encruzilhada de várias outras, «desenvolvendo as suas próprias excrescências, elaborando a sua própria síntese em função das suas interrogações centrais. O que é dito da Geografia também o podia ser da Sociologia, da História, da Física ou da Biologia e, *a fortiori*, da Filosofia ou da Medicina» (DURAND-DASTÈS, 1989: 87).

Neste contexto, a necessidade de proceder a uma «recentragem» do objectivo da Geografia pode justificar-se pelo imperativo de manter a unidade de uma disciplina, cuja dinâmica evolutiva parece pôr em risco. Por um lado, marcando a diferença entre a Geografia — «ciência social» — e os domínios que se vão autonomizando cada vez mais (Climatologia, Geomorfologia), desde que este processo não impeça a manutenção dos laços com as ciências da Terra aos mesmo nível dos que se mantêm com as ciências

sociais (PIVETEAU, 1989). Por outro lado, tentando que a especialização não ponha em causa a «tradição», a reprodução dos valores assumidos por sucessivas gerações de geógrafos (DOLLFUS, 1989).

A utilização de termos como «síntese», «encruzilhada», «interdisciplinaridade», embora contribua para realçar esse espírito de integração de saberes que a Geografia reclama para si, não esconde algumas ambiguidades no que concerne, quer ao tipo de relações que a disciplina pretende estabelecer com outras ciências, quer à posição que deseja assumir no conjunto do conhecimento científico.

Parece ser indiscutível que a Geografia sempre foi, e ainda é, largamente devedora dos saberes de outras ciências (CLOZIER, 1972; HAGGETT, 1979; RIBEIRO, 1989c, 1989d). Esta postura é tida por vantajosa e, por isso, importa mantê-la, desde que numa perspectiva que evite uma abordagem excessivamente geocêntrica dos problemas do mundo, injustificável num momento em que as fronteiras entre as ciências se tendem a esbater (HAGGETT, 1979).

Contudo, a tradição mostra uma Geografia que, simultaneamente, pretende tirar proveito dos saberes produzidos por outras ciências, mas excluir-se do trabalho interdisciplinar, atribuindo-se em exclusivo a capacidade de proceder a formulações de síntese, como se o conhecimento geográfico fosse o único a merecer tal qualificativo. Em coerência com posições assumidas anteriormente, cabem aos geógrafos de inspiração regional os argumentos mais vigorosos nesse sentido.

Em primeiro lugar, a Geografia é encarada como que prestando um serviço, devolvendo os saberes utilizados sob uma outra forma, já que reconstruídos na perspectiva do espaço, da localização, da relação entre o físico e o humano, dimensões que escapam às restantes ciências, mais habituadas a funcionar por abstrações, pela dissociação dos fenómenos nos seus elementos, que cabe à Geografia integrar tal como se encontram na realidade (CLOZIER, 1972) (15).

Em segundo lugar, parece ser a Geografia que pela sua clarividência acaba por assumir a responsabilidade do desenvolvimento de uma ética do conhecimento, porque «repondo os homens, ao mesmo tempo, no quadro natural e numa linha evolutiva (...) pode ser uma meditação acerca da condição humana, do que a limita e estimula; formando corpo com a Etnologia, a Sociologia, a Economia, com a História, que no convívio delas se renovou ministrando a todas o indispensável fundamento de uma dimensão interpretativa», que tornam a Geografia [humana] «um permanente apelo à reflexão no estudo do comportamento humano colectivo» (RIBEIRO, 1989d: 108-109).

Em terceiro lugar, e decorrente da sua capacidade de integração dos domínios das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, a Geografia assume o protagonismo da criação de um campo científico novo — as Ciências do Ambiente — organizado em torno de um complexo, o ambiente, que a disciplina «ensina a pensar em conjunto e não a isolar em Meteorologia, em Climatologia, em Geologia, em Pedologia, em Economia e em Sociologia rural e urbana», integradas «num todo único de conhecimentos, ao arripio da

especialização e de uma coisa ainda pior porque mais difícil de realizar — a chamada pesquisa interdisciplinar — justaposição muito mais que encontro de matérias diversas em que cada um propende a ver a sua, a dar-lhe preponderância e a tratar displicentemente as alheias» (RIBEIRO, 1989c: 177).

Nestes exemplos, sobressai a imagem contraditória de uma Geografia que se toma como disciplina transversal e de síntese, aglutinadora de tudo quanto possa ser traduzido sob a forma de distribuições na superfície terrestre, o que é tido por ambição exagerada, ou imperialismo sem fundamento (DOLLFUS, 1989), tanto mais que se assiste à recusa mais ou menos peremptória das articulações intra-disciplinares, que consideradas contraproducentes se mantêm a bem de uma unidade de bases muito fragilizadas (PIVETEAU, 1989). Afinal, a evolução recente do conhecimento científico, não permite que dimensões até há pouco quase que exclusivas da Geografia sejam aprioristicamente excluídas do objecto de outras ciências.

Apesar de parecer haver um acordo global acerca do carácter interdisciplinar da disciplina, verifica-se uma certa heterogeneidade no que respeita ao seu posicionamento em determinados ramos da Ciência: ora valorizando as ligações com as ciências da Terra, como aconteceu com os geógrafos de inspiração regional, por via da importância atribuída ao quadro natural como condicionante das decisões e arranjos espaciais dos grupos humanos (16); ora destacando os laços com as ciências sociais, como acontece com as tendências mais recentes que encaram a organização do espaço enquanto produto de uma lógica socialmente gerada. Por outro lado, também o carácter flexível dos vínculos que a Geografia estabelece com os vários ramos da ciência, balançando de acordo com as tendências conceptuais privilegiadas, parece mostrar a volubilidade da própria interdisciplinaridade geográfica e as dificuldades em a sustentar sob o ponto de vista epistemológico.

O problema da relação da Geografia com outras disciplinas científicas e a discussão do seu posicionamento no conjunto do conhecimento científico, têm sido objecto de alguma controvérsia, à qual não será estranha a incomodidade decorrente de uma postura que se assume como interdisciplinar, de encruzilhada, ou de síntese. Muitos geógrafos tem procurado resolver esta questão recorrendo à teoria dos conjuntos, elaborando modelos que se podem já hoje considerar como clássicos (HAGGETT, 1965; MORRILL, 1974). Por isso, neste trabalho não procederemos à sua descrição detalhada, pois pretendemos apenas demonstrar que, apesar da aparente dualidade das posições assumidas, tais propostas são o reflexo do esforço empreendido pela comunidade geográfica no sentido de justificar o carácter “único” da Geografia, fruto de uma individualidade emergente do facto de assumir um objecto de estudo que na aparência lhe pertence em exclusivo.

Considerando a evolução global do pensamento geográfico podemos, de uma forma simplificada, identificar apenas duas grandes formas de abordar o objecto da disciplina: segundo uma *tendência ecológica* preocupada com o estudo das relações

homem-meio, que incluiria as correntes determinista e regional e onde a Geografia se posicionaria na intersecção das Ciências Sociais e das Ciências Naturais; segundo uma *tendência corológica*, correspondente às correntes de pensamento conotadas com a «nova» Geografia, surgindo então a ciência no cruzamento das Ciências Sociais e das Ciências Exactas (17). Uma tal alteração pode traduzir o maior destaque atribuído em períodos mais recentes ao estudo da componente humana do espaço organizado, com a consequente passagem da Geografia do grupo das Ciências da Terra — como preconizavam, por exemplo, os geógrafos regionalistas — para o grupo das Ciências Sociais, opção comumente aceite pelas orientações mais recentes.

Os modelos apresentados por Haggett e Morrill mantêm este tipo de abordagem, embora aprofundando a análise das intersecções. Entre as propostas dos dois autores destaca-se um elemento comum, embora aparentemente definido de modo diferente: a identificação na Geografia de três domínios de intervenção — estudo da localização (HAGGETT, 1965) ou da organização espacial (MORRILL, 1974); estudo das relações entre o homem e o meio natural (HAGGETT, 1965), ou entre a terra e o homem (MORRILL, 1974); estudo da superfície terrestre (HAGGETT, 1965), que por poder conter uma componente de diferenciação, entendemos coincidente com o estudo das regiões (MORRILL, 1974). As suas diferenças residem no facto de Haggett analisar sobretudo o posicionamento da Geografia no conjunto do conhecimento científico e Morrill preferir analisar os modos de relacionamento da disciplina com outras ciências.

Para Haggett, a Geografia “unificada” ocupa, globalmente, uma posição de charneira entre as Ciências da Terra, as Ciências Sociais e as Ciências Geométricas (18), não obstante se verificarem áreas de intersecção mais simples, de acordo com a vertente de intervenção, ou tipo de actividade desenvolvido pelo geógrafo. No seu conjunto este esquema mostra uma Geografia onde não se admitem distinções entre o físico e o humano, senão por razões metodológicas, o que reforça a concepção de uma ciência que não se define unicamente pelo seu objecto, nem pelo modo como o trata, mas pela intersecção de ambos os pontos de vista (HAGGETT, 1977, 1979).

O modelo de Morrill trata-se de uma solução de compromisso, que pretende esclarecer as relações da disciplina, sempre encarada de forma una, com outras ciências, pela oposição entre duas tendências conceptuais e metodológicas: a diferenciação do espaço (identificação, delimitação e descrição regionais) e a generalização. Neste quadro, a posição da Geografia varia entre a *dependência* e a *dominância* face às restantes disciplinas.

Na abordagem regional concebe-se a ciência como simples subsidiária dos conhecimentos produzidos por outros ramos do saber (Sociologia, História, Economia, Geologia, etc.), facto que se compreende se entendermos que a “síntese” constitui um pressuposto inerente à própria noção de região. O estudo das relações homem-meio coloca a Geografia na sua verdadeira posição de *charneira*, em que a disciplina é simultaneamente emissora e receptora, facto que se enquadra com o conteúdo das

definições de Geografia normalmente produzidas (Quadro II). Somente através do estudo da organização do espacial, a disciplina adquire um papel dominante, adquirindo competência para difundir às demais ciências os conhecimentos e as teorias por si geradas, possibilidade que lhe advém de possuir senão um objecto exclusivo, pelo menos uma forma específica de o encarar. Em consonância com posições anteriormente apresentadas, o «espaço» assegura a individualidade da ciência dando-lhe, para além disso, a capacidade de formulação de um corpo conceptual e metodológico com lugar próprio no conjunto do conhecimento científico.

Tal como referimos, tais esquemas não questionam a visão da Geografia como ciência de encruzilhada, em resultado quer da evolução conceptual e metodológica da disciplina, quer do processo de transformação da Ciência moderna e consequente alteração dos critérios de delimitação e de relacionamento entre as ciências em geral e a Geografia em particular. Por um lado, tal posição pode ser questionada, quer pela evolução conceptual e metodológica que a disciplina sofreu, quer pela evolução global da Ciência contemporânea, associada a toda uma redefinição dos critérios de delimitação e de relacionamento das diferentes disciplinas científicas, num processo que não deixou de produzir os seus efeitos ao nível da própria Geografia. Por outro lado, permanecem vagas as razões que pretendem justificar o seu carácter sintético, dada a aparente inevitabilidade da disciplina se posicionar inequivocamente em determinado campo científico.

Em primeiro lugar, parece ser difícil conciliar a ideia de uma ciência que se diz de encruzilhada com o facto dessa mesma ciência assumir claramente a integração num determinado domínio do conhecimento científico. Trata-se de uma situação ambígua que a crescente autonomização de diversos ramos da Geografia, mais evidente nos casos da Geomorfologia e da Climatologia, apenas assentua, fazendo suscitar novas interrogações acerca do tipo de relações que a Geografia “una” estabelece, de facto, não apenas com outras ciências, mas também com alguns dos seus territórios: «por exemplo, a Geomorfologia (...) não estará, pelos seus objectivos de produção de conhecimento e métodos de investigação, mais próxima das Ciências da Terra que do estudo da localização industrial? Os diferentes ramos da Geografia que se situam nos seus extremos, não estarão mais próximos dos ramos de outras disciplinas que do seu próprio tronco, e não retiram mais proveito dos contactos e contributos com disciplinas «vizinhas» que dos contributos dum tronco supostamente comum que seria o da Geografia?» (DOLLFUS, 1989: 91).

Em segundo lugar, a definição do objecto da Geografia como o estudo da organização espacial, porque assente numa visão do «espaço» enquanto representação, enquanto produto social, acaba para fundamentar o pressuposto essencial de que cada sociedade se vê reflectida num espaço que lhe é próprio, constituindo este, por isso, uma das dimensões do social. Assim, julgamos ser clara a assunção de que a Geografia se deve posicionar incontestavelmente no campo das Ciências Sociais (CHRISTOFOLETTI, 1989;

KNAFOU, 1989). Embora as convergências suscitadas por esta opção justifiquem plenamente a sua ancoragem ao campo das Ciências Sociais, acabam por ser geradoras de novos conflitos.

Em terceiro lugar, importa considerar o desenvolvimento recente das Ciências do Ambiente, recentradas num conceito amplo de «ecologia» e de «ambiente» que, entendidos como realidades onde interagem o físico e o natural e o humano e social, parecem recobrir com o seu objecto de estudo o âmbito da Geografia, disputando com esta uma posição de «charneira» que se persiste ciosamente em manter. Por outro lado, a valorização, na Geografia, de uma componente mais social, depressa encaminha a ciência para o campo da moderna Sociologia, domínio onde a emergência dos paradigmas pós-modernos se tem afirmado por uma profunda transformação conceptual e metodológica, na qual se realça a necessidade de aprofundar o estudo e avaliação crítica das práticas sociais e dos modelos de desenvolvimento, por via das interacções entre as dimensões natural-ambiental e humano-tecnológica, ou triângulo natureza-sociedade-tecnologia.

Então, a manter-se a ideia de um espaço como produto social ele é também o reflexo das interacções entre os vértices desse triângulo, assim dificultando, não apenas a delimitação dos objectos de estudo entre a generalidade das ciências sociais, como exigindo toda uma reconstrução conceptual e metodológica da ciência moderna por ruptura com o unitarismo metodológico em que se alicerça o paradigma da Ciência moderna consequente desvalorização da dicotomia entre Ciências Naturais e Ciências Sociais, precisamente um princípio fundador da prática geográfica.

À Geografia parece só restar uma via para assegurar a sua individualidade: recuperar a dimensão locativa, descrevendo e explicando as distribuições espaciais e realçando o carácter distinto que resulta de diferentes combinações de padrões espaciais, assim traduzindo uma renovação do papel assumido pelas abordagens regionais. Esta postura é também consonante com os tendências pós-modernas da Geografia, através das quais se verifica uma reinterpretação dos conceitos de «lugar» e de «região», a rejeição das teorias e modelos interpretativos de grande escala, o enfatizar das diferenças e do cariz fragmentário e efémero da organização espacial (ACHESON, 1994).

Por último, não deve ser menosprezada a importância dos movimentos ambientalistas, que pela sua acção podem constituir um grupo de pressão conducente à introdução dos temas do «ambiente» na agenda da Geografia. Embora a relação homem-ambiente se configure como central para a disciplina (fig. 4), parece ser uma realidade que a investigação académica não tem atribuído a devida importância a esta área vital do interface sociedade-ambiente (19).

A temática ambiental poderia ainda constituir um meio da Geografia recuperar a unidade perdida por efeito da cada vez maior separação entre a Geografia Física e a Geografia Humana, assumindo na actualidade o papel desempenhado até à década de 50 pela investigação e prática regionais. Mudança de objecto, mas manutenção dos

objectivos, dos métodos, das técnicas e dos instrumentos de trabalho (GUIGO, 1989; JOLY, 1989; VERGER, 1989), em suma da especificidade da Geografia: a sua capacidade para integrar num mesmo raciocínio, os parâmetros determinantes do ambiente natural e do ambiente humano e de apreciar a difusão espacial da sua dinâmica (DOLLFUS, 1989; GUIGO, 1989).

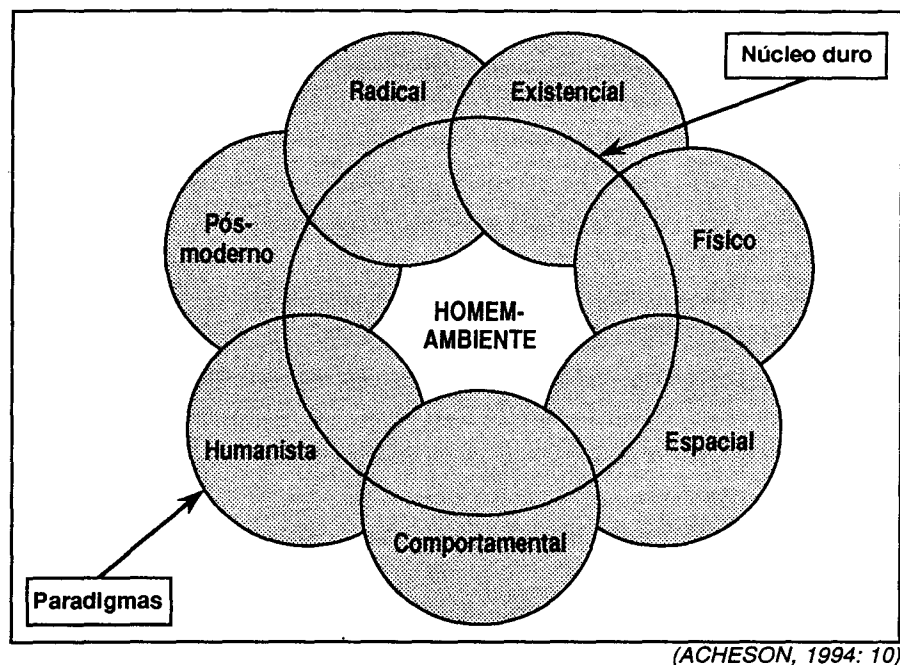


Fig. 4 — A abordagem ambiental como núcleo duro da Geografia

1.3 As metodologias privilegiadas

Se sob o ponto de vista conceptual a Geografia é tradicionalmente vista como uma disciplina de síntese, também a componente metodológica normalmente associada a esse pressuposto não pode considerar-se menos ambígua, realçando-se que «para além das fronteiras desta ciência, conformada com os métodos e processos das ciências naturais, quer investigue acerca da natureza, quer da humanidade, desenha-se uma orientação de estudo, a que podemos chamar o *espírito geográfico*, que é, sem dúvida, uma das mais fecundas consequências educativas da Geografia» (RIBEIRO, 1989b: 124).

À fragilidade epistemológica decorrente da ideia de síntese junta-se assim uma outra de ordem metodológica, desta vez por via de um conceito tão vago como “espírito”, que na versão anteriormente expressa parece ser entendido como um conjunto de disposições intelectuais que servem de inspiração fundamental à actividade do geógrafo. No entanto, analisando de novo o conteúdo das definições apresentadas no Quadro II, facilmente constatamos como esse espírito geográfico pode ser associado a proposições

cujo significado prático é muito diverso, tendendo a actividade geográfica para a descrição, a análise, a interpretação, a compreensão e/ou a explicação. A uma integração conceptual parece pois suceder uma encruzilhada metodológica. Por isso, importa verificar em que medida e sob que formas são essas dimensões integradas numa fórmula que possamos realmente apelidar de «método geográfico».

De acordo com as concepções de inspiração regionalista, a prática do geógrafo deveria estruturar-se em torno de três componentes metodológicas fundamentais (RIBEIRO, 1986):

- 1) a *observação directa*, tida por operação fundamental da Geografia em associação com o tratamento a várias escalas dos dados obtidos;
- 2) o *inquérito*, fase complementar da observação que pretende o seu esclarecimento pela recolha de elementos numéricos;
- 3) a *teoria*, procura de uma fundamentação para as conexões entre os factos e os fenómenos observados, no pressuposto de que essas construções devem mostrar-se úteis para a compreensão do mundo e da actividade humana.

À imagem das ciências da natureza, também na Geografia a observação adquire um papel central, constituindo o *campo* o seu único lugar de iniciação e o *real* a sua base exclusiva (RIBEIRO, 1987), sem que os produtos da ciência geográfica se assemelhem pela sua natureza aos das ciências naturais: preocupando-se essencialmente com o estudo das paisagens terrestres e da forma como estas se modificam sob a acção do homem, a Geografia «para o interpretar carece de colocá-lo na perspectiva de uma evolução, de reconstituir formas ultrapassadas, de recolher indícios destas imagens cinemáticas, que não são mais, afinal, que a vida dos “homens no tempo”, inscrita na fisionomia dos lugares. Só por meio da história (...) a Geografia humana alcança a sua dimensão interpretativa» (RIBEIRO, 1989d: 101) (20).

A observação deve processar-se confrontando o geógrafo directamente com os lugares, daí retirando todo o proveito da interpretação dos dados recolhidos e antecedendo a realização de quaisquer apreciações de carácter pessoal e, por isso, subjectivo. Trata-se de uma Geografia que se diz construir com os “olhos” e que livre de ideias prévias não tem por finalidade a corroboração de teorias nem assume um carácter meramente demonstrativo (RIBEIRO, 1989i). Neste sentido, o termo «teoria» adquire, como se verá, um sentido diverso do que lhe é usualmente atribuído pelas ciências naturais.

Assim, a observação serve de argumento para condenar o carácter livresco da disciplina, na assunção de que só mediante a observação directa do conteúdo e dos limites da paisagem se chega a compreender a sua estrutura (TROLL, 1950), o que, por outro lado, permite realçar a importância do *trabalho de campo*, considerado o verdadeiro laboratório do geógrafo (BARROWS, 1923). Este trabalho processa-se segundo

uma determinada ordem temática, partindo normalmente dos aspectos físicos para os humanos (relevo, clima, hidrografia, vegetação, população, povoamento, economia rural, etc.), servindo-se de “Inquéritos” tão exaustivos quanto possível, já que nenhum indício deverá passar despercebido (DEMANGEON, 1909), aplicados por vezes de acordo com um método evolutivo, especificamente histórico, a fim de poder determinar, por exemplo, as sucessões de cultura que tiveram lugar em determinadas áreas (SAUER, 1931).

Mas a observação é apenas uma das fases de um processo mais complexo, que incluindo procedimentos de descrição e de comparação, tem por fim último a elaboração de proposições explicativas e teóricas, através das quais se tornem evidentes os nexos de “causalidade” entre os fenómenos observados e os dados recolhidos. O verdadeiro trabalho de análise e tratamento de informação inicia-se com uma operação de descrição, cuja natureza deve revelar determinadas características, muito dependentes da formação de base do investigador: «a descrição exige-se viva, colorida, objectiva sem ser seca, rigorosa mas animada. É inegável que o sentimento do complexo, a arte de compôr, a subtilidade da análise, o colorido das descrições, se encontram com mais frequência em quem recebeu uma formação humanística e conhece todo o valor e recursos das palavras (RIBEIRO, 1987: 32-33).

A necessidade de proceder a uma divisão não artificial da superfície terrestre, implica que a sua descrição se faça em termos não parcelares: a correcta delimitação de uma região impõe que o geógrafo se concentre sobre todos os aspectos passíveis de a caracterizar, de captar toda a sua riqueza (LA BLACHE, 1909) (21). Desde logo também a descrição está subentendida quando se identifica a Geografia ao conhecimento da superfície terrestre segundo as diferenças regionais possíveis de observar a várias escalas: os continentes, os países, as paisagens, as localidades (HETTNER, 1905).

Da interdependência entre observação e descrição decorre a identificação de elementos comuns de operacionalização, de que se destaca o facto de ambas deverem ser *selectivas*: considerando-se a Geografia uma ciência não abstracta (22), verifica-se um «compromisso entre a observação e a imaginação. A observação permite descrever, a imaginação interpretar» (RIBEIRO, 1989g: 52), pelo que «a observação deve ser selectiva, por forma a identificar as grandes linhas de força a partir das quais se ordena a paisagem» (*idem*: 54).

Nesse mesmo sentido, preconiza-se uma descrição interpretativa (RIBEIRO, 1989i) que permita discortinar um significado na observação efectuada, fazendo convergir todos os traços que possam contribuir para precisar a fisionomia dos lugares, (CLOZIER, 1972), em consonância com um confinamento do ponto de partida da Geografia, entendida como descrição e interpretação das paisagens terrestres, como um exame de fenómenos locais, que possibilitem a formulação das leis gerais que os regem (RIBEIRO, 1987).

Trata-se de uma descrição científica e, por isso, selectiva (CLOZIER, 1972): elimina certos traços, acumula outros, orientando-se segundo um pensamento preciso e esquematizado. Se em teoria deveriam ser analisados todos os elementos da paisagem, por se ignorar *a priori* qual o sentido que poderiam tomar os diferentes elementos observados para a compreensão do conjunto, na prática verifica-se uma selecção prévia dos aspectos considerados: quer porque a «paisagem» é situada num quadro geográfico próprio com correspondência a um conceito pré-determinado (montanha, planície, etc.); quer porque a descrição é guiada por um pensamento que procura certos traços típicos com vista a uma explicação (CLOZIER, 1972; RIBEIRO, 1987).

Assim, a descrição não significa só por si renunciar à explicação, pois o estudo das interrelações entre fenómenos, do seu enquadramento e da sua evolução, são outros tantos caminhos para a alcançar: «a descoberta, a análise e a síntese do único, não devem ser recusadas como “mera descrição”; pelo contrário, esta representa uma função essencial da ciência, a única função que pode realizar no estudo do único» (HARTSHORNE, 1961: 467). Com a descrição explicativa pretende-se, não apenas obter uma classificação dos aspectos da superfície terrestre resultantes da interacção dos agentes físicos com a actividade humana, mas também compreendê-los em toda a sua complexidade (BARROWS, 1923; BAULIG, 1948).

Observação, descrição, interpretação, explicação e formulação de leis, constituem na aparência fases de um método de características semelhantes ao que é seguido pelas ciências naturais. No entanto, a complexidade da realidade geográfica e a inclusão no objecto de estudo da disciplina de uma componente humana, tornam imperativo que alguns destes processos se configurem por forma a dar corpo a proposições explicativas e a teorias cujas abrangência e aplicabilidade é muito diferente das que surgem no âmbito das ciências naturais.

Parte-se do pressuposto que os factos humanos se apresentam sem o carácter de generalidade, normalmente associado aos processos naturais, pelo que só através de análises comparativas é possível aproximar combinações que se repetem e esboçar a partir destas alguns padrões (RIBEIRO, 1987). Guiadas por princípios de causalidade, a observação e a descrição seguidas por uma fase de comparação, acabam por sugerir determinadas analogias acerca da extensão e encadeamento natural das relações entre o homem e o meio, finalmente reconstruídas sob a forma de leis gerais (CLOZIER, 1972). Embora esta sequência se assemelhe ao método indutivo seguido pelas ciências naturais, existem diferenças que importa salientar.

Em primeiro lugar, o encadeamento das relações do homem com o ambiente é demasiado complexo para ser reduzido a simples proposições de causa e efeito; na realidade verifica-se existir uma larga margem de imprecisão, que impede a Geografia [humana] de seguir a via do determinismo (RIBEIRO, 1987), preterido em favor da contingência (RIBEIRO, 1989b).

Em segundo lugar, e ao contrário do que acontece no processo indutivo, a Geografia não parte do local para o geral, uma vez que ao utilizar os dados de outras ciências está, afinal, a proceder através identificação de complexos da mesma ordem, pela confrontação de fenómenos situados sobre um mesmo plano (CLOZIER, 1972). Por outro lado, para além destes contributos teóricos e, por isso, gerais, importa considerar as próprias proposições *intuitivas* do geógrafo, as suas concepções e representações pessoais sobre a realidade (RIBEIRO, 1989g), formando uma estrutura de teorias prévias, ou hipóteses, condicionadoras do processo investigativo subsequente. Em última análise parece assim tratar-se de uma metodologia de cariz dedutivo.

Mas contrariamente à situação mais frequente no estudo dos fenómenos da natureza, a complexidade das relações e dos encadeamentos geográficos origina inúmeros elementos de indeterminação que impossibilitam uma análise completa dessa mesma realidade. Por isso, intuição e observação interferem constantemente no processo de raciocínio, motivo pelo qual a primeira toma o valor de hipótese de trabalho fundamental para o geógrafo, que este sujeita permanentemente ao controlo dos factos, mas sem escamotear a subjectividade implícita nos produtos da investigação.

Em suma, a Geografia procura dar à explicação o apoio concreto da realidade viva e complexa, procura estabelecer séries coerentes de factos segundo um processo de generalização, que partindo da observação e da descrição a esta retorna para a fazer compreender (CLOZIER, 1972; RIBEIRO, 1986, 1987, 1989g, 1989i).

Face à metodologia seguida por outras disciplinas científicas, particularmente no campo das ciências naturais, o processo investigativo apresentado denota algumas fragilidades, decorrentes da quase ausência de experimentação, da importância do factor humano, ou da frequência dos factores de indeterminação (23). No entanto, é possível identificar algumas das razões que permitem justificar o valor das conclusões obtidas, na medida em que (CLOZIER, 1972: 127):

- 1) as demonstrações efectuadas mostrem o encadeamento dos factos observados, ou das hipóteses que complementam a observação;
- 2) a utilização dos resultados adquiridos por outras ciências permite afirmar a objectividade das explicações geográficas;
- 3) o indeterminismo decorrente do factor humano é compensado pelo reconhecimento e utilização do determinismo dos factos físicos, que se considera podem influenciar as decisões humanas, embora negando o carácter fatal dessa influência.

Neste contexto, parece entender-se que a objectividade dos resultados da investigação geográfica não sucede do seu próprio método de trabalho, mas do simples facto da disciplina integrar dados que considerados singularmente podem ser tidos por

«objectivos», ou seja, trata-se de uma objectividade que é apenas transmitida à ciência, e que, dessa forma, não resulta da sua natureza.

Ignora-se que o processo de elaboração de uma síntese que se afirma selectiva é por si só subjectivo, acabando por imprimir aos resultados de outras ciências uma configuração diversa daquela que teriam se tomados individualmente. A subjectividade da Geografia, tal como a de todas as ciências sociais que assumem propósitos de integração, decorre do simples facto de se «integrar» e do modo como se processam as interrelações, não sendo compensada pela circunstância de cada um dos elementos conceptuais presentes no saber produzido, ser fruto de um método de análise objectiva.

De outra forma, a Geografia constituiria não uma disciplina de encruzilhada, entendida nos termos em que a definimos antes, mas somente um somatório de informações dispersas, cuja relevância como forma de conhecimento se veria dramaticamente reduzida.

A afirmação da “objectividade” da Geografia prende-se, afinal, com a tentativa de se justificar um estatuto científico regulado por critérios de cientificidade que provêm de uma concepção unitarista da Ciência, ao qual não é estranha a tentativa de inserir a Geografia no campo das Ciências da Terra (24).

A importância atribuída à «descrição» no processo investigativo da Geografia regional, constituiu um dos elementos que suscitou as mais fortes críticas por parte dos geógrafos de inspiração neopositivista, para quem a cristalização da disciplina em torno dessa componente metodológica, o privilegiar do trabalho feito a “olho” diante da paisagem ou diante de mapas, foi sinónimo de carência de conceitos teóricos. No entanto, para os geógrafos regionais a desvalorização de tais críticas passa pelo esclarecimento, quer do papel desempenhado pela teoria no conteúdo da ciência, quer do lugar ocupado pela observação no conjunto do método de investigação da Geografia.

Por um lado, considerando que «viajar, observar, descrever e interpretar, não é tudo», pois a «Geografia, como qualquer ciência, tem a sua face teórica, caminhos de pensamento lógicos conformes à sua natureza», sendo «legítimo, mesmo necessário, repensar esses princípios, de submeter os seus fundamentos à prova do questionamento teórico» (RIBEIRO, 1989g: 39). Neste processo reflexivo, comum a todo o pensamento científico, «é o próprio objecto da Geografia que sofreu profundas transformações, ao mesmo tempo que novos recursos de elaboração e novos instrumentos de análise foram postos à disposição dos geógrafos», sem escamotear as rupturas e oposições «ou simples desenvolvimento das linhas variadas e por vezes divergentes que deram forma ao edifício da Geografia moderna» (*idem*: 39-40). A teoria da ciência resulta, afinal, da «aplicação das nossas concepções à realidade observada e baseia-se na crença na harmonia interna do nosso mundo» (*ibidem*: 58), da mesma forma que toda a Geografia é desde o seu início quantitativa, pelos dados que utiliza, pelos tipos de tratamento que lhes imprime, pelo uso da cartografia, pelos temas que investiga.

Por outro lado, retirando-se à «nova» Geografia o exclusivo da quantificação, não apenas se reorienta a disciplina no caminho de um método de investigação que não pretende assumir os procedimentos e os objectivos das ciências naturais, como se revitalizam e justificam os processos, as qualidades, que se considera serem responsáveis pelo verdadeiro “espírito” da disciplina: «a componente interpretativa, de meditação, de raciocínio profundo, de esforço de síntese, [é] exactamente o que falta à nova Geografia quantitativa» (*ibidem*: 59), arredada dos princípios fundadores da disciplina, em que «a regra fundamental, que deve assegurar a sua verdade ao todo (terrestre) consiste em proceder de observação em observação, e não da opinião ou da hipótese à observação (...) uma observação integrada, rigorosa e cientificamente empírica, e nunca construindo de forma especulativa, porém arrancada dos fenómenos particulares, [que] deixava aos seus ouvintes participar em comparações que abarcam continentes» (RIBEIRO, 1989i: 408) (25).

A mudança do objecto de estudo da Geografia resultante do desenvolvimento das tendências neopositivistas, teve por consequência uma profunda alteração dos pressupostos metodológicos tradicionais, nomeadamente, pela reconceptualização dos termos «descrição», «explicação» e «teoria», na assunção clara de que a disciplina deveria tender para a generalização, para a identificação e explicação dos padrões de organização espacial.

O tom geral do neopositivismo é o empirismo lógico, assente num método científico aplicado com base na dedução probabilística, numa recusa frontal do determinismo causal, em constantes operações de confrontação da hipótese com a realidade e globalmente tendente à formulação de leis de base estatística. A ciência pretende-se neutral e descritiva, razão pela qual os juízos opinativos são desvalorizados, bem como quaisquer faculdades que decorram da intuição: o fundamento e valor dos resultados e dos produtos da investigação dependem apenas da experimentação.

A linguagem científica deve apresentar-se livre de “impurezas”, qualidade que depende da utilização do simbolismo da lógica e da matemática, através das quais se torna possível construir um sistema de conceitos válidos por si próprios. Valorizam-se a nitidez e a clareza inerentes a uma descrição científica alicerçada principalmente na estrutura do objecto e não na sua natureza.

Reafirma-se a profunda unidade da Ciência, por via da utilização de uma linguagem comum, que independente dos conteúdos diversificados de cada disciplina, surge como o único critério capaz de comprovar a cientificidade de qualquer ciência: os resultados da investigação científica devem ser expressos de forma lógica, o que exige o uso sistemático da matemática e, claro, da própria lógica. Nesse sentido, a Física aparece como a ciência que melhor corporifica os princípios metodológicos do neopositivismo, de onde emerge o que pode ser designado por reduccionismo fisicalista (CAPEL, 1981) (26). Neste contexto, a quantificação passa a dominar toda a actuação dos investigadores

sociais, cujo objectivo é proceder à construção de modelos, isto é, de generalizações científicas, abstractas, resultantes da simulação da realidade.

A matemática substitui-se à linguagem verbal, relativamente à qual se aponta a grande dificuldade em exprimir toda a complexidade do real. Até mesmo o modo de expressão típico da Geografia — a cartografia — é tido por insuficiente, uma vez que baseando-se numa representação bidimensional do espaço, não se afigura o mais adequado para revelar estruturas espaciais de natureza eminentemente multidimensional. Só a linguagem algébrica se afigura capaz de traduzir correctamente a totalidade das interrelações que se verificam no espaço geográfico, para além do facto de, tratando-se de um modo de expressão universal, assegurar a compreensão e comunicação da informação entre os vários centros de investigação científica. Ou seja, a quantificação parece ser, antes de mais, um veículo de união da comunidade científica.

Esta fase de cientismo, ou de imperiosa necessidade das Ciências Sociais afirmarem o seu estatuto de cientificidade face às Ciências Naturais, foi inspirada na Geografia por um interesse genuíno em tornar a disciplina mais “científica”, pela vontade de desenvolver um corpo de teoria e por uma grande insatisfação relativamente aos produtos e resultados da Geografia ideográfica (MENDOZA *et al.*, 1982): com o intuito de ser aceite na comunidade científica, a disciplina precisava de adquirir valor demonstrativo, como uma ciência de índole preditiva (27), sem necessidade de controlar, restringir ou regular o individual.

Sob o ponto de vista metodológico, não se verifica uma crítica à descrição enquanto fase crucial do processo de tratamento de dados, mas sobretudo à descrição enquanto operação que depende exclusivamente de faculdades inerentes ao sujeito investigador (intuição, sensibilidade, etc.). Pelo contrário, entende-se a descrição como um método de classificação das observações, uma tarefa de selecção através da qual se pretende demonstrar, consciente ou inconscientemente, uma teoria ou hipótese, cujo conteúdo determina os factos tidos por significativos e, desse modo, condiciona o próprio processo de descrição-classificação (HARVEY, 1969; ABLER *et al.*, 1972). Neste sentido, a base de todo o raciocínio científico reside numa «teoria» que não reveste uma natureza intuitiva mas é já um resultado da actividade científica.

A observação e descrição de regularidades acerca dos modos de organização espacial em função de aspectos culturais, da localização das actividades humanas, ou da dinâmica dos fenómenos físicos, constituem os primeiros passos da construção teórica: um filtro por meio do qual são ordenados factos que de outra forma permaneceriam sem qualquer sentido; a teoria fornece a medida que torna possível o reconhecimento de acontecimentos “invulgares”, porque pouco frequentes (HARVEY, 1969). Por outro lado, porque independente da realidade, a validade de cada teoria depende apenas da sua lógica interna, já que só posteriormente se procede ao confronto com essa mesma realidade, numa operação que permite ver, em simultâneo, a correspondência entre os dois domínios e identificar os aspectos que permanecem sem explicação. Assim, a teoria visa

antes de mais a explicação do geral e não do particular, por se entender que o esclarecimento deste implica a aplicação de múltiplas proposições teóricas (28).

Os princípios metodológicos enunciados têm, sem dúvida, uma forte componente conceptual e, por isso, também epistemológica. Ao contrário do positivismo do séc. XIX que assentava numa visão organicista das relações homem-meio, o neopositivismo geográfico recupera o modelo mecanicista, alargando o seu âmbito e adaptando-o à explicação dos padrões de organização espacial: «interroga-se sobre as fricções que a distância introduz na circulação dos fluxos de bens, de pessoas, de informações e de símbolos; o problema é saber que configurações asseguram o funcionamento da máquina social com o mínimo de perdas de eficácia» (CLAVAL, 1994: 52).

A utilização da matemática e da estatística abrem novas possibilidades ao desenvolvimento desta concepção, pois a sua linguagem permite pôr em evidência os princípios de funcionamento de uma máquina, preparando uma maquete na qual se respeitam as ligações que lhe são essenciais: é o princípio de construção da generalidade dos modelos geográficos. As relações entre os vários elementos exprimem-se por leis que as fórmulas matemáticas descrevem, ou por regularidades estatísticas de cariz probabilístico (ABLER *et al.*, 1972). Neste quadro, os modelos desenhados pretendem assumir-se como representações numéricas da realidade, por intermédio das quais é possível testar hipóteses, ou seja, confrontando a evolução do real e das distribuições que o caracterizam, com os próprios modelos, validam-se, ou não, as hipóteses sobre as quais repousam as leis que constituem o corpo teórico e explicativo da disciplina.

No entanto, o diagnóstico das limitações da concepção mecanicista, nomeadamente a sua incapacidade em retratar convenientemente os efeitos de retroacção, abre caminho às abordagens sistémicas, encaradas como a forma mais adequada de representar as interacções sociedade-ambiente (HAGGETT, 1977; CHRISTOFOLETTI, 1989), pela possibilidade que oferecem de integrar numa mesma formulação, fluxos e transferências de energia, circuitos de informação, encadeamentos entre elementos do meio físico-natural, os processos humanos de tomada de decisão e de modificação da superfície terrestre: «o geossistema inclui tão bem as construções sociais como os componentes estritamente naturais da sociedade» (CLAVAL, 1994: 53).

Sob o ponto de vista metodológico a concepção sistémica consiste, globalmente, numa abordagem analítica, onde é possível identificar os diversos níveis de tratamento que podem ser empregues pelos geógrafos no estudo da organização espacial: demonstrar a sua complexidade; realçar a morfologia, a dinâmica e a integração do conjunto do sistema; preparar o caminho para a acção e aplicação (CHRISTOFOLETTI, 1989). Este trabalho pode ser efectuado por etapas de amplitude e alcance diversos: primeiro, especificando a estrutura e a composição, a natureza e as características das categorias de elementos que compõem o sistema, fornecendo assim uma imagem essencialmente morfológica; depois, analisando os fluxos de matéria e de energia inerentes aos processos

em presença. Em todo o caso, só a integração destas duas componentes permite aceder à plena compreensão da totalidade do sistema de organização espacial.

Todavia, é necessária uma operação de avaliação, por forma a verificar se a organização expressa no sistema está conforme à realidade, ou se o seu estado é indiciador de uma fase de equilíbrio ou de mutação. Dessa forma, a avaliação não constitui um procedimento verdadeiramente analítico, já que traduz um julgamento fundado sobre critérios valorativos (29). Só depois da sua concretização é possível passar à acção: tendente a colmatar as deficiências, os desequilíbrios, os problemas detectados, quer ao nível da morfologia, quer ao nível do funcionamento, do sistema de organização espacial; tendente a identificar os sectores em que é imperioso intervir por forma a provocar as mudanças julgadas necessárias; tendente a identificar a configuração, ou modelo de organização, que se impõe desenvolver (30).

Muitas vezes, contudo, a abordagem sistémica é utilizada apenas, quer como uma grelha que possibilita o inventário de todas as relações possíveis na realidade, quer como um meio de alerta contra o reducionismo dos modelos de causalidade determinista. Não obstante, apresenta a vantagem de tornar evidente que as situações de equilíbrio constituem apenas uma das configurações para que tendem os sistemas: «essas análises demonstram que certas distribuições, sob as quais temos tendência a ver a obra de um mecanismo ou o efeito de uma inteligência, resultam do cruzamento de linhas de influência tão numerosas que se tornam imprevisíveis, resultam do caos, mas apresentam uma certa ordem» (CLAVAL, 1994: 53-54).

Com o desenvolvimento das correntes de pensamento pós-modernas são postas em causa as formas tradicionais de racionalidade, de que a abordagem sistémica é mais um exemplo. Questiona-se a validade heurística dos modelos explicativos, salientando a inutilidade dos princípios de causalidade, pois a realidade mostra-se demasiado complexa para que possamos indicar com segurança quais os factores responsáveis pelas formas de organização espacial existentes, da mesma forma que se afigura cada dia mais difícil apresentar esquemas coerentes dos encadeamentos e conexões que as provocam. Este facto parece ser demonstrativo dos limites e da ineficácia das concepções de Geografia que assumem como propósito a explicação de fenómenos e processos espaciais.

Em suma, encerra-se um ciclo e recentra-se, uma vez mais, a Geografia nos caminhos da *interpretação*: torna-se imperioso compreender o modo como o homem vive o seu mundo, quais as suas representações acerca desse mesmo mundo, quais os objectivos subjacentes à sua vontade de transformação. A Geografia recupera o homem para o seu objecto de estudo: «não é mais para as ciências físicas ou naturais que os geógrafos se voltam com o intuito de aí encontrar os seus guias; tão pouco para as ciências da sociedade entendida como uma mecânica social (...); é à linguística ou à crítica literária que eles pedem emprestados os seus modelos de interpretação» (CLAVAL, 1994: 54). Abre-se a porta à reconceptualização da região, à renovação dos métodos de análise das interrelações entre o homem e o ambiente, encaradas como um reflexo das

representações dos grupos humanos acerca do espaço sobre o qual desenvolvem a sua actividade (CLAVAL, 1984; BAILLY e FERRIER, 1986; PIVETEAU, 1986; GILBERT, 1988; ACHESON, 1994).

1.4 O conceito de região

Quando no capítulo 1 procedemos à análise dos traços fundamentais que marcam a evolução do pensamento geográfico, procurámos realçar que entre os problemas-chave a que a disciplina sempre se dedicou, figura o estudo da diferenciação da superfície terrestre. Este propósito encontra-se igualmente consignado, de forma mais ou menos explícita, em algumas das definições inscritas no Quadro II, razão pela qual podemos assumir que a «região» se encontra no cerne das questões originadas pela necessidade de delimitação do objecto e de definição do método da Geografia.

De facto, através do modo como os geógrafos foram integrando a componente «regional» no domínio da sua ciência é possível rever muitos problemas de âmbito epistemológico, reflectir sobre as contradições, os conflitos, que subsistem, quase como que se de uma segunda natureza se tratasse, no saber geográfico (31). Dessa forma, algumas das questões suscitadas pela análise do conceito de «região» acabam por se traduzir num retorno à discussão de problemas de ordem conceptual e metodológica já abordados, embora seja nossa intenção dar-lhes, agora, uma outra configuração.

Assim, talvez possa afirmar-se sem exagero que a história da Geografia deste século se desenrolou essencialmente em função da ideia de «região», considerada, dentro e fora da Geografia francesa, como elemento primordial do pensamento geográfico clássico (MENDOZA *et al.*, 1982):

- 1) porque dele emergem temáticas fulcrais como as da diferenciação do espaço no contexto das relações homem-meio;
- 2) porque ampliou a contradição entre as dimensões *compreensiva* e *explicativa* da Geografia, cujo esclarecimento se tornou ainda mais difícil dada a importância metodológica que a concepção regional sempre atribuiu à «descrição».

No fundamental, o problema da interacção entre o homem e o ambiente no âmbito da Geografia regional clássica foi objecto de análise sob múltiplas vertentes. Embora inicialmente estas tenham revelado a persistência de uma forte componente ecológica, todas assumem, por oposição ao positivismo do séc. XIX, a negação das tentativas de generalização daquelas interdependências, remetendo-se ao objectivo contrário de realçar os traços de singularidade de determinados espaços.

A justificação do papel central que o estudo das regiões e da paisagem assumiu na Geografia, decorre de factores diversos que reflectem:

- 1) a necessidade de afastar a disciplina dos pressupostos de cariz naturalista inerentes ao modelo de causalidade positivista, dada a constatação de que as formas de adaptação do homem ao ambiente revestem aspectos multifacetados;
- 2) a necessidade de manter a unidade da ciência, posta em causa pela crescente autonomização dos domínios da Geografia Física e da Geografia Humana.

Em primeiro lugar, a liberdade da acção humana revela que a «sistematização dos factos da Geografia humana tem de fazer-se, não a partir das influências naturais, mas de estilos de ocupação, géneros de vida, níveis de civilização, ou outra qualquer modalidade, na origem, e na essência, de natureza humana» (RIBEIRO, 1987: 27), assim encaminhando a Geografia, simultaneamente, para o estudo concreto das diversidades regionais — territórios e paisagens — e para a desvalorização das «afecções gerais da vida do globo, umas por caírem fora da alçada dos seus modos de trabalho, outras porque a sua própria generalidade periga a cada passo» (*idem*: 28).

Em segundo lugar, ao abordar a descrição e interpretação das regiões o geógrafo demarca-se da postura assumida pelo naturalista, que preocupado com o estudo do “único” — encarado como um aspecto isolado da superfície terrestre — é incapaz de realçar a complexidade das interacções do conjunto dos elementos da natureza e das obras humanas, reveladoras de um outro conceito de “singularidade”, que só o geógrafo pelo seu poder de síntese pode mostrar.

Em terceiro lugar, o estudo da paisagem afigura-se como a única possibilidade da Geografia manter a precisão do seu conteúdo e a unidade dos seus métodos, dessa forma evitando o risco de desagregação. A expressão original e nova que o trabalho dos homens acrescenta aos aspectos da natureza, a indispensabilidade do estudo dos grupos humanos se realizar no contexto da terra onde vivem, transforma a paisagem numa «entidade *real* e não numa criação do espírito, qualquer coisa que se descreve e que é lícito tentar interpretar no conjunto dos elementos que combina» (*ibidem*: 36). É a este objectivo de síntese do natural e do humano que se devem submeter tanto a Geografia Humana como a Geografia Física, cuja existência emerge tão somente da necessidade de desarticular esse conjunto e ver como funcionam à parte algumas peças.

A perenidade dessas combinações parece tornar legítimo que elas «continuem a constituir não uma curiosidade, mas uma preocupação essencial do geógrafo» (RIBEIRO, 1989h: 384), afirmando-se a síntese regional como a última realização do seu trabalho, o único terreno em que pode alcançar a sua plena identidade: «ao explicar e compreender a lógica interna de um fragmento da crosta terrestre, o geógrafo revela uma

individualidade cuja réplica exacta, é evidente, não se encontrará em nenhum outro lugar» (JUIILLARD, 1962: 483).

Desde o momento em que o regionalismo se afirmou como corrente de pensamento geográfico e a actualidade, julgamos ser possível identificar quatro modos distintos de encarar a investigação regional no conjunto do corpo conceptual e metodológico da Geografia:

- 1) a *abordagem clássica* — associada ao conceito mais tradicional de região [natural], encarada como espaço homogéneo, individualizado e singular, fruto de uma interrelação específica de elementos físicos e humanos, visível através de um tipo de paisagem também único, que cabe ao geógrafo descrever;
- 2) a *abordagem funcional* — na qual se concebe a região como um espaço organizado em função de nós, ou pólos, a partir dos quais se geram os fluxos mobilizadores das interdependências e complementaridades interregionais, indispensáveis à sobrevivência de cada uma e de todas as regiões;
- 3) a *abordagem sistémica* — em que a região é apenas uma estrutura num vasto complexo de formas de organização espacial, reflexo de um determinado estágio de evolução dessa mesma organização, com uma dinâmica condicionadora dos processos espaciais que caracterizam o comportamento de todo o sistema;
- 4) a *abordagem socio-espacial* — em que a região é sobretudo encarada como o produto de uma dinâmica e lógica sociais, onde se reflectem as representações, as vivências e os objectivos, dos grupos humanos que nela vivem e dela se servem.

Porque traduzem diferenças profundas na maneira como é definido o próprio termo «região», cada uma destas concepções distingue-se pela forma como encara, a sua génese, a sua transformação, os seus limites, as relações e a contiguidade entre as diversas unidades regionais, elementos tidos por critérios essenciais de diferenciação do espaço (DOLLFUS, 1986).

1.4.1 A abordagem clássica

A maioria dos conceitos basilares da Geografia regional teve a sua primeira definição entre o início do nosso século e finais da década de 30, reflectindo o esforço de desenvolvimento e afirmação do regionalismo como domínio autónomo no seio da Geografia. A posterior alternância de diferentes correntes de pensamento geográfico mais não fez do que provocar a sua reconceptualização, face às mudanças verificadas no

quadro epistémico vigente. Entre esses conceitos destacam-se os de *região natural*, *região geográfica* e *paisagem* (32).

Cada região é, antes de mais, o que pode designar-se por um facto *natural*, um dado geográfico elementar passível de ser definido sem esforço, para o que basta observar os seus aspectos fisionómicos, isto é, os que se resumem aos traços físicos do relevo, da vegetação, da hidrografia (FAUCHER, 1941). Em sentido lato pode assim reservar-se o termo *região* para todos os espaços que apresentem uma fisionomia de conjunto bem marcada (RIBEIRO, 1989e), definição que traduz um conceito primitivo de *região natural homogénea*, em cuja identificação se considera apenas a prevalência e unidade dos traços físicos.

Contudo, pode ampliar-se o significado da expressão *natural*, tal como desde logo o fez Vidal de La Blache (1909), ao alertar para o facto de que não obstante a natureza exprimir só por si uma série de particularidades, não ser possível compreender a região sem «o encadeamento de relações que parte do terreno e desemboca no homem, o qual deve constituir o objecto próprio do estudo geográfico» (*idem*: VI). Desse modo, a região natural afirmar-se-ia também «por certas identidades de povoamento, de exploração, de formas de vida (...) produzindo harmonias entre a terra e o homem, num casamento deste com a natureza, a quem pede que provenha à sua subsistência, fecundando-a com o seu trabalho» (FAUCHER, 1941: 288).

A constatação de que a individualização de espaços na superfície terrestre não deve proceder de uma dimensão estritamente natural, abre caminho ao conceito de *região geográfica*, quadro de estudo em que se procura definir os conjuntos harmoniosos de elementos naturais e humanos, sem escamotear a forte base natural em que normalmente assentam (RIBEIRO, 1987). Embora se atribua aos dados da natureza o comando das adaptações do homem à paisagem (RIBEIRO, 1989e), a simples presença da actividade humana impede o nosso alheamento face aos géneros de vida dos grupos humanos e à personalidade que estes imprimem nas regiões (33).

Em definitivo, a região — conceito global — passa a ser assumida como um espaço onde coincidem e se combinam fenómenos de carácter físico e humano e onde podem estudar-se as interrelações entre uns e outros. Alguns geógrafos preferem exprimir estas relações recorrendo ao conceito de ecologia humana (BARROWS, 1923), por entenderem que este evidencia melhor «as relações que existem entre os meios naturais e a distribuição do homem e das suas actividades» (*idem*: 4) (34).

Graças à fisionomia particular e irrepitível que cada região apresenta, é possível diferenciá-las e apreendê-las directamente. Nesse sentido, toda a região se traduz numa *paisagem*, que é o reflexo da diferenciação espacial inerente aquela, ou seja, a diferente combinação dos fenómenos na superfície terrestre resulta também em diferentes tipos de paisagem, em espaços morfologicamente distintos: «uma combinação de aspectos físicos e humanos que dão a um território uma fisionomia própria, que o converte num conjunto se não uniforme, pelo menos caracterizado pela repetição de certos elementos»

(JUILLARD, 1962: 486). Por outras palavras, a região transforma-se, através da paisagem, numa realidade que é o produto de um conjunto de aspectos acessíveis à observação e, por isso, também passíveis de ser descritos (RIBEIRO, 1987, 1989e): a sua «interpretação tem em conta todos as influências ou relações, aparentes ou não, que possam contribuir para compreender e explicar aqueles aspectos» (RIBEIRO, 1987: 21).

A paisagem contribui para realçar o papel interventor do homem sobre as regiões naturais, o que se comprova pela existência de conjuntos naturais muito semelhantes, mesmo próximos, mas onde nasceram paisagens distintas. Desse modo se salienta o papel da liberdade humana como característica essencial que permite ao homem escapar às influências da natureza, elegendo entre as possibilidades que esta lhe oferece. Trata-se de uma decisão reflectida, deliberada, pois para cada problema são possíveis soluções diferentes: «pode dizer-se, desde o momento em que intervem a liberdade humana, que, se a natureza frequentemente proíbe, permite, favorece ou contraria, não impõe nunca, ou quase nunca, uma solução melhor que outra» (BAULIG, 1948: 6). Assim, a paisagem apresenta para além dos factos visíveis, a marca de múltiplos factores sociais, económicos, ou políticos, que influenciam e explicam os primeiros (RIBEIRO, 1989e).

A transformação da paisagem natural numa paisagem cultural justifica-se, assim, pelo facto das obras humanas que se inscrevem na superfície terrestre simbolizarem as «expressões do aproveitamento humano da terra, o conjunto cultural que regista a medida integral do uso humano da superfície (...), os aspectos visíveis, realmente extensivos e expressivos da presença do homem» (SAUER, 1931: 34). Tais expressões da uniformidade e coesão da região, são determinadas por relações de tipo funcional, nas quais intervêm a cultura (arte, religião, tradições, língua, nacionalidade), a economia (comércio, agricultura, indústria) e a estrutura social (TROLL, 1950; JUILLARD, 1962), factores a que outros geógrafos chamaram simplesmente a influência da «civilização» (RIBEIRO, 1986, 1989h): «a paisagem é em muitos casos, um produto da História, um resultado do tempo, através do longo ajustamento do homem, por meio dos instrumentos de civilização de que dispõe, a uma ambiência natural que, mal ele surge com meios eficazes de se fixar, se transforma em ambiência geográfica, combinação harmoniosa de elementos naturais e humanos» (RIBEIRO, 1989h: 384) (35).

Assim, apesar das diferentes tonalidades evidenciadas pelos pontos de vista expressos, parecem existir alguns eixos orientadores da concepção clássica de região:

- 1) a diferenciação espacial da superfície terrestre, deve processar-se através da identificação de regiões particulares, de paisagens individualizadas;
- 2) a região geográfica é definida como a extensão de um certo tipo de paisagem, pelo que se atribui aos dois conceitos sensivelmente o mesmo sentido (36);

- 3) o homem é um factor geográfico, numa constante relação dialéctica com o meio, de onde recebe influências que retribui com a sua capacidade de transformação;
- 4) a região é uma entidade com vida própria, em relação à qual é fundamental apreender a personalidade e o carácter.

Se a região for tomada, em sentido corrente, apenas como uma porção do espaço que tem de comum uma certa unidade de aspecto ou de posição relativamente a um centro bem definido, corremos o risco de confundir o termo com zona, área ou território. Uma tal latitude conceptual, torna preferível que nesses casos se opte pela designação de região natural, a que melhor reflecte a existência de uma divisão territorial dotada de uma certa homogeneidade de traços físicos. Neste contexto, porque a designação de região geográfica implica, obrigatoriamente, a integração do natural e do humano, impõe-se uma reflexão em torno do papel assumido por estas dimensões no quadro do estudo das regiões.

Em primeiro lugar, o conjunto dos elementos físicos que caracterizam um dado espaço — posição, clima, relevo, geomorfologia, rochas e solo, vegetação — constitui um *quadro natural* que, pela forma como de interrelacionam ou conjugam os elementos considerados, «permite traçar, num território extenso, as divisões fundamentais e agrupar nelas, por afinidades de conjunto, a variedade regional» (RIBEIRO, 1987: 47), servindo também para realçar «o entrelaçar de relações do mundo físico com as formas de vida e de trabalho dos homens» (*idem*: 123).

Em segundo lugar, essa interdependência entre o natural e o humano, obriga a que no estudo da região seja considerado o papel transformador do homem, agente que acrescenta ao meio o complemento das suas obras materiais, numa acção que se amolda «quase sempre às condições naturais, até quando aparentemente as contraria» e faz despertar a «vocação das regiões, isto é, uma espécie de virtualidade adormecida nos lugares» (*ibidem*: 53).

Estes princípios, embora não introduzam uma real novidade face aos elementos fundamentais de caracterização conceptual da Geografia regional, parecem pôr em evidência um dado novo: a manifestação de uma relativa incapacidade, ou passividade, dos grupos humanos face aos condicionalismos do ambiente. Embora sem cair numa fórmula renovada de determinismo geográfico, uma tal concepção contraria a ideia de liberdade de acção do homem, desvaloriza a componente civilizacional da região, relega para segundo plano todos os factores de ordem sociológica subjacentes à intervenção do homem sobre o espaço regional.

Na verdade, porém, o destaque atribuído ao papel condicionador do quadro natural, releva apenas de uma concepção estática do espaço, que secundariza muitos factos reveladores das profundas mudanças registadas na realidade geográfica e sublinha a dimensão ecológica da Geografia. A consecução deste objectivo passa pela

revitalização de todos os aspectos que permitam sublinhar a importância da ruralidade como símbolo do espírito e da expressão singular da região, e, concomitantemente, pela exclusão do objecto de estudo da Geografia regional de grande parte dos processos emergentes da dinâmica dos espaços urbanos.

De facto, o carácter de permanência do quadro natural e a inércia que de certa forma caracteriza muitas áreas rurais, fazem com que o estudo das interrelações homem-ambiente tome por referência a realidade e as formas de adaptação típicas de um género de vida rural: «para o observador que se eleve acima do transitório e da importância que a si mesmo é tentado a atribuir, as linhas mestras do desenho [regional] são dadas pela permanência dos aspectos naturais e pela continuidade rotineira da vida rural. Uma região geográfica é um produto do tempo, uma combinação de elementos físicos e humanos que através dele se podem alterar. Mas é na natureza (...) que se encontram as figuras mais estáveis e os traços mais vinculados da originalidade regional» (RIBEIRO, 1987: 125-126). Assim se justifica a necessidade de «basear a definição das regiões geográficas nos elementos estáveis que só a natureza pode fornecer» (RIBEIRO, 1989e: 318).

Desde logo são também excluídos do domínio da Geografia regional todas as vertentes de análise que, constituindo contributos conceptuais mais recentes, assentam a sua definição num carácter dinâmico e na permeabilidade aos fluxos demográficos e económicos que marcam a existência de novas entidades regionais: «regiões nodais, regiões polarizadas, espaços funcionais, são coisas de natureza intrinsecamente diversa, à qual se me afigura inconveniente estender o conceito de região» (RIBEIRO, 1989h: 383) «por isso, corro os riscos de adoptar uma posição extrema não considerando como “regiões” as formas mutáveis que esta vida de relação está criando e transformando» (*idem*: 389) (37).

Entre as razões que podem justificar estas posições destacam-se:

- 1) o facto das novas formas de conceber a realidade regional, a interacção e complementaridade espaciais, se reflectir numa inadaptação conceptual face aos pressupostos em que assenta a noção tradicional de «região»;
- 2) o facto de não se aceitar a renovação metodológica, a mudança dos objectivos e do papel da investigação regional no contexto global do saber geográfico, ou seja, a ruptura epistemológica implícita na utilização da quantificação e o desvio da Geografia para os caminhos da previsão e da generalização;
- 3) o facto de ser difícil compatibilizar o carácter imprevisível da realidade económica, a variação dos factores socio-políticos que regem a dinâmica espacial actual, com os critérios de estabilidade subjacentes na definição tradicional de região geográfica.

Trata-se, afinal, de acentuar o carácter aparentemente transitório das «regiões» definidas e delimitadas fora de um quadro natural que lhes possa imprimir alguma permanência, o que significa considerar como região geográfica apenas aqueles espaços cujos aspectos gerais, embora revelando os efeitos da acção humana, não escondem a subordinação destes à marca indelével do ambiente físico: «a região, no sentido de unidade ou mais geralmente de padrão de paisagem, é, e deve permanecer, o quadro de descrição geográfica. Que existem regiões demarcadas essencialmente por fenómenos naturais, ou por ajustamento de formas da vida humana a condições, estimulantes e restritivas, do ambiente, ninguém o pode negar, com tanta força estas unidades se impõem à observação» (RIBEIRO, 1989h: 387). Assim, mantem-se o equívoco de «não considerar como região senão a região geográfica definida pelos seus caracteres físicos, ou, pelo menos, com subordinação dos humanos» (TERÁN, 1960, cit. in MENDOZA *et al.*, 1982: 69).

1.4.2 A abordagem funcional

Importa, antes de mais, clarificar o verdadeiro significado atribuído ao conceito de *funcional*, distinguindo o funcionalismo enquanto perspectiva filosófica ao qual de certa forma a geografia regional clássica também se vinculou, do funcionalismo como forma de entender a própria realidade regional.

A perspectiva funcionalista surgiu como reacção contra as interpretações monistas do positivismo do séc. XIX e assentou em dois critérios fundamentais claramente assumidos pelo pensamento geográfico regionalista (MENDOZA *et al.*, 1982):

- 1) a recusa de uma concepção unilinear da história e, em consequência, o reconhecimento da existência de processos funcionalmente diferenciados conduzindo a modalidades distintas de desenvolvimento evolutivo;
- 2) a subordinação da teoria histórica ao estudo das histórias particulares das sociedades consideradas, entendendo-se que cada uma destas se comporta como uma unidade funcional relativamente autónoma.

Face a estes dois princípios, a perspectiva funcionalista concebe «a “realidade” como um conjunto articulado de unidades — históricas, sociais, espaciais — claramente diferenciadas e com relativa autonomia funcional, que mostram comportamentos — e requerem estudos — específicos e desiguais» (*idem*: 62). O verdadeiro conhecimento reside precisamente na observação e descrição destas unidades, evitando-se todos os processos de generalização, relegados para uma fase posterior: só depois de se terem estudado minuciosamente — monograficamente — cada uma das unidades básicas é possível atingir o grau superior de conhecimento do «todo», constituído por uma espécie de mosaico de peças únicas e irrepetíveis. Tal como foi caracterizado anteriormente, o

conceito clássico de região encaixa de modo evidente nesta concepção funcionalista, quer sob o ponto conceptual, quer sob o ponto de vista metodológico (38).

O conceito de região geográfica "natural" manteve o seu valor enquanto se limitou a mostrar os factos geográficos de uma sociedade rural onde a identificação de uma relação homem-espaco podia ser apreendida e delimitada de acordo como uma continuidade de contornos visíveis (AURIAC, 1986). Com o desenvolvimento da Geografia urbana grande parte dessa construção é posta em causa, facto que dá origem a um claro aprofundamento do conceito de região, cujas limitações se tornaram evidentes a partir do momento em que se inicia o estudo de configurações espaciais em que são sobretudo os factores económicos, industriais ou urbanos, que parecem definir os modos de articulação coerente das unidades regionais (MENDOZA *et al.*, 1982): às regiões uniformes resultantes da relação de fenómenos com uma distribuição homogénea, sucedem-se as regiões funcionais, cuja delimitação tendo por base a interacção espacial as transforma, por isso, em regiões de organização espacial (ABLER *et al.*, 1972; AURIAC, 1986).

As relações do homem com o ambiente natural passam a ser encaradas na perspectiva da vida de relação que caracteriza o desenvolvimento urbano, sendo a região mais determinada pelas correntes de circulação que pelas aptidões do meio. Com o avanço das cidades sobre o espaço rural e o fenómeno de hierarquização dos centros urbanos, a cidade surge como factor de organização do espaço, pelo que a identificação das suas zonas de influência emerge como critério fundamental de delimitação regional, em detrimento das condições naturais.

Gradualmente, alguns geógrafos começam por conceber a região como o território que se distribui em redor de uma metrópole, agora convertida em capital, no qual existe uma estreita interdependência entre as actividades económicas: a *região nodal* (FAUCHER, 1941; ABLER *et al.*, 1972). O carácter nodal decorre da identificação no espaço de um padrão de fluxos que converge e diverge a partir de um ponto central com uma intensidade que diminui à medida que aumenta a distância ao centro (39). Traduzidas em superfícies estatísticas que, representativas desses fluxos, se assemelham a cones vulcânicos, as regiões nodais surgem como um produto da interacção espacial que liga os centros ao espaço envolvente. Por outro lado, as semelhanças entre as superfícies estatísticas permite classificar as regiões e, dessa forma, considerar a existência de espaços "similares". No entanto, ao contrário das regiões geográficas clássicas, não se trata de uma semelhança quanto à forma, pois a relação que se estabelece entre os lugares inseridos na mesma região nodal é de natureza funcional (ABLER *et al.*, 1972).

Assim, ampliando-se o sentido do termo região nodal, chega-se ao conceito de *espaco funcional*, também organizado em volta de uma metrópole com poder de impulsão e de decisão, mas autosuficiente na medida em que dispõe das funções e serviços mais importantes e é capaz de satisfazer as necessidades dos seus habitantes (JUILLARD,

1962). Tem-se em conta que o conteúdo funcional dessas regiões, por variar com o estágio de desenvolvimento (grau de industrialização e de urbanização, meios de circulação, etc.), implica profundas alterações — no espaço e no tempo — das suas dimensões (JUILLARD, 1962).

Torna-se possível antever uma hierarquização dos espaços funcionais, por via de uma hierarquização dos próprios pólos urbanos que os organizam a qual, por sua vez, é fruto da quantidade e da qualidade dos serviços de que estes dispõem e, consequentemente, da função que desempenham por referência a outros espaços (AURIAC, 1986). Nas economias avançadas, que ultrapassaram o estágio de subsistência, assiste-se à sobreposição de «formas diversas de vida de relação que exprimem a coordenação das actividades, que se apoiam em consequência sobre uma rede de centros organizadores — as cidades — e que estruturam o espaço em conjuntos novos. Raramente a uniformidade caracteriza estes últimos; a complementaridade de elementos diversos é, pelo contrário, a regra» (JUILLARD, 1962: 487). Em suma, se noutros momentos se procurou no critério de uniformidade o fundamento da unidade regional, as novas situações — económicas, urbanas — fazem com que essa unidade se passe a apoiar sobretudo num critério de coesão, garantido pelo papel de coordenação desempenhado por um núcleo urbano central (MENDOZA *et al.*, 1982).

Embora as regiões funcionais constituam uma importante variável de explicação do comportamento humano (ABLER *et al.*, 1972) (40), permanecem por esclarecer alguns problemas de carácter conceptual, nomeadamente, os que respeitam aos critérios que permitem estabelecer os próprios limites regionais: «espaços periféricos, espaços neutros, espaços inorgânicos... toda uma série de expressões que marcam bem a dificuldade. Tanto mais que a hierarquia urbana introduz um nível suplementar a partir do qual o espaço organizado, ou sobretudo polarizado, não é o mesmo» (AURIAC, 1986: 273). Com efeito, o problema de delimitação regional acentua-se, quer por via da dificuldade em estabelecer quais as metrópoles que merecem ser qualificadas de regionais, quer em consequência do princípio de que os espaços funcionais de ordem inferior se encontram imbutidos noutros de ordem superior, quer ainda porque reflectindo a região um determinado estágio de desenvolvimento económico e social (MENDOZA *et al.*, 1982) é possível identificar graus de urbanização também distintos. Algumas destas questões, que serão parcialmente solucionadas pela abordagem sistémica, alertam para a complexificação dos processos de hierarquização do espaço urbano e para a necessidade de se considerar pertinente a existência de um meta-sistema urbano composto por vários subsistemas intermédios (AURIAC, 1986).

Em todo o caso, o desenvolvimento da concepção funcionalista traduziu um significativo avanço relativamente à abordagem mais estática que caracteriza a região geográfica clássica, sobretudo pela substituição dos factores de ordem natural e de uma certa ruralidade, por uma visão mais consentânea com a dinâmica regional evidenciada pelos espaços inseridos em sistemas económicos desenvolvidos: «de um entendimento

restritivamente natural e fisionómico da região», passou-se «a outro entendimento mais complexo em que a unidade regional se concebe como um modo de coesão espacial fundamentalmente dependente das capacidades de coordenação funcional (...). Os fenómenos de centralidade, de nodalidade, de polarização situam-se assim, agora, no núcleo do conhecimento geográfico regional» (MENDOZA *et al.*, 1982: 70).

1.4.3 A abordagem sistémica

Embora a abordagem funcional tenha introduzido alterações profundas no modo de conceptualizar a região, ela continua a inscrever-se no campo da Geografia de cariz historicista, não apresentando, por isso, o carácter de verdadeira ruptura epistemológica. Esta surge apenas com o advento do positivismo lógico, através do qual as críticas à Geografia regional se tornam mais veementes, suscitando o questionamento simultâneo, do significado do conceito de região, do seu papel no conjunto do conhecimento geográfico e da validade da metodologia utilizada.

Condena-se a concepção excepcionalista da Geografia, ou seja, a sua dimensão eminentemente regional, a qual a persistir acarreta a eliminação do conteúdo científico da disciplina. A ciência não deveria estar tão interessada nos factos individuais como nos padrões que apresentam. Na medida em que a Geografia é concebida como ciência dedicada à formulação de leis e teorias, tendentes à explicação do geral, deve recusar-se a abordagem dos casos únicos que não podem ser explicados apenas através de uma só teoria. Nessas circunstâncias, a estratégia a implementar consiste em aplicar a cada caso concreto o conjunto de todas as leis que correspondem às variáveis que se consideram mais importantes (SCHAEFFER, 1953).

Procede-se à reformulação de um dos problemas-chave da Geografia: as questões relativas à interrelação entre o homem e o meio passam a ser analisadas segundo uma abordagem sistémica, no sentido de que o grande objectivo da ciência seria a compreensão e explicação do grande sistema de interacção que compreende toda a humanidade e o seu meio ambiente sobre a superfície terrestre (CAPEL, 1981). Desvaloriza-se o problema da diferenciação do espaço terrestre (identificação e delimitação de regiões), por não se aceitar que a região possa ser considerada como uma individualidade impossível de explicar através de métodos científicos normais (41).

De acordo com a abordagem clássica da Geografia Regional, paisagem e região sempre foram tidos por conceitos intimamente ligados. Como a metodologia utilizada recorria sistematicamente à descrição, os objectivos da investigação recaíam essencialmente sobre a análise do conjunto dos traços que permitissem discernir articulações, isolar grandes conjuntos, realçar regularidades, ritmos, repetições. Dessa forma, a paisagem do geógrafo surgia como um mosaico de áreas homogêneas justapostas, cuja compreensão constituía o primeiro passo da abordagem regional: a descrição da organização do espaço por via do colocar em evidência da rede de unidades

homógeneas que o compõem. Perdiam-se, nesta visão redutora, as imagens de conjunto, por o grande número de contrastes identificado implicar uma multiplicação das categorias.

A regionalização passa a ser vista como um fim em si mesmo, como uma forma de classificação, que contribui para a formulação de teorias, entendendo-se, ao contrário, que a ligação quase exclusiva da região à paisagem apenas levou ao obscurecimento do seu sentido. Desenvolve-se e amplia-se o conceito de região nodal, ou polarizada, que passa a ser considerada como um exemplo de sistema aberto, estudado a partir da teoria geral dos sistemas, e em cuja concepção se aprofunda o sentido de conceitos já utilizados: *interacção, rede, nó, hierarquia, difusão, superfície* (DUMOLARD, 1975; HAGGETT, 1977). Em torno desta nuvem conceptual entendemos pertinente proceder a mais alguma reflexão.

Qualquer que seja a concepção epistemológica em que nos situemos para analisar o objecto de estudo da Geografia regional, a verdade é que a região é comumente encarada como um espaço possuidor de um grau maior ou menor de especificidade, constituindo este elemento algo de intrínseco ao próprio conceito. Dessa forma, um dos problemas com que o geógrafo regional desde logo se depara, consiste na definição dos critérios a partir dos quais é possível determinar a existência dessa especificidade (DOLLFUS, 1986: 257):

- 1) considerar a região como elemento de uma classe espacial correspondente ao funcionamento de um sistema que permite a sua organização: classe definida por critérios de contiguidade, de forma que os indivíduos que a integram se sentem mais próximos entre si, que dos sujeitos pertencentes a outra classe [região] — maximizam-se os caracteres que permitem uma diferenciação face ao exterior e minimizam-se as eventuais diferenças internas;
- 2) considerar a «regionalização» como um processo tendente à individualização na superfície terrestre de unidades espaciais pertinentes, isto é, possuidoras de uma certa integridade e coerência, determinadas tanto pelas suas características e atributos como pelo seu modo de funcionamento;
- 3) considerar a região como um processo de classificação conducente à definição de uma tipologia, o que implica aceitar a possibilidade de existência, para um dado espaço, de vários tipos de regionalização, função dos objectivos e critérios fixados, do tipo de sistema a quem cabe organizar o espaço identificado.

Entendidas então como um sistema geográfico aberto, as «regiões» apresentam uma dinâmica na qual se revêem as condições de funcionamento de qualquer sistema com essas características (HAGGETT, 1977):

- 1) necessitam de fluxos de energia (*inputs*) para a manutenção e preservação do sistema;
- 2) tendem para o estabelecimento de estádios de equilíbrio entre *inputs* e *outputs* de energia e materiais;
- 3) regulam-se por processos homeostáticos;
- 4) conseguem manter por longos períodos níveis de magnitude considerados óptimos;
- 5) mantêm a sua organização e forma ao longo do tempo, em vez de tenderem para a entropia;
- 6) comportam-se de tal forma que, quando sujeitas às mesmas condições iniciais, tendem a originar os mesmos resultados.

Para a sua concretização, os processos identificados pressupõem a existência de mecanismos de informação, gerados pelos dois tipos de «memória» próprios de todos os sistemas geográficos (DOLLFUS, 1986): por um lado, a *memória temporal* — a história, as heranças materiais e sociais sobre as quais se edifica o presente; por outro lado, a *memória espacial*, isto é, a natureza do território sobre o qual se inscreve o sistema (42): «estas duas “memórias” operam como entradas [*inputs*] do sistema e intervêm na localização, nas características e atributos dos elementos do sistema. Memórias que são, por isso, o ambiente, tanto territorial como temporal, do “sistema-região”» (*idem*: 258).

Com efeito, no contexto da Geografia regional dedutiva e dos seus objectivos de estudo das formas, dos fluxos e das macroestruturas (BAILLY e FERRIER, 1986), adquire especial importância a análise destas «regiões-sistema». Mas é precisamente por tomarem como referência central o funcionamento dos sistemas económicos, que as regiões parecem sofrer os efeitos perversos da dinâmica dos processos de decisão política subjacentes às orientações da economia dos Estados, os quais acabam por contribuir para a desestruturação das próprias regiões.

Neste ponto, importa retomar os princípios de funcionamento de um sistema, mas procedendo à sua leitura atendendo ao poder dinamizador evidenciado pela «região» no conjunto de um sistema económico definido à escala nacional. Para tanto, é necessário partir do seguinte pressuposto: só aceitando que as entradas no sistema se fazem à escala nacional é possível tomar a região como «o» nível privilegiado de coordenação das forças sociais e económicas, «o» nível estruturante do sistema nacional, aquele onde se registaria um maior grau de eficiência; embora a realidade mostre que nem sempre assim acontece, é um facto que a «sistematização» da economia nacional provocou uma tendência hierarquizante, de que parece ter resultado uma maior

preponderância da «região» como estrutura onde seria provável antever o estado de evolução de todo o sistema (AURIAC, 1986).

Contudo, como se afirmou, é a própria evolução dos sistemas económicos e a observação e identificação de novos padrões de interacção espacial, que torna crível o questionamento deste modelo, como se o próprio funcionamento sistémico da economia contribuisse para a perda de importância de um dos seus elementos antes tido por fundamental (43).

Em primeiro lugar, consideremos a alteração profunda dos processos de interacção cidade-campo e a ocorrência de um certo esbatimento das zonas de influência urbanas, consequências de uma série de fenómenos de desenvolvimento mais ou menos simultâneo: a menor dependência alimentar das cidades relativamente aos espaços rurais circundantes; a constatação de que os ritmos de crescimento demográfico nas cidades decorrem cada vez menos da intensidade das migrações rurais; o incremento da actividade agrícola e das redes de distribuição de produtos não exige o recurso aos serviços urbanos mais próximos.

Assiste-se, pois, a uma relativa dissociação do rural e do urbano, já que as relações cidade-campo parecem menos dependentes da proximidade e da vizinhança: as cidades «espacializam-se a um nível que já não tem nada de regional (...)». A trama urbana reforça os laços de cidade a cidade em detrimento das relações cidade-campo. A rede de polarização urbana pode não ter qualquer efeito sobre o espaço ao qual se sobrepõe. (...) Sendo assim, a continuidade dum espaço associando cidades e campos é apenas uma aparência» (*idem*: 274-275) (44).

Em segundo lugar, consideremos os processos de decisão político-social no âmbito do sistema económico, através dos quais é possível perceber que as medidas fundamentais em matéria económica são predominantemente tomadas à escala nacional: existência de relações industriais de tipo sectorial que não implicam ligações a um determinado espaço regional; aumento dos esquemas de sub-contratação e consequente estabelecimento de ligações trans-regionais; construção de grandes equipamentos e infra-estruturas com reduzido impacto na regionalização; evolução tecnológica no domínio das comunicações favorecendo a concentração.

Parece, assim, gerar-se um «meta-sistema» económico que, regulado por mecanismos propícios à concentração, tende a destruir os sistemas de nível intermédio: «a intensificação da vida de relação condensa o espaço. A urbanização massiva e acelerada concentra as trocas sobre alguns eixos», afectando «de forma drástica a dinâmica dos sistemas espaciais» (*ibidem*: 275). À escala nacional, apesar de se identificarem múltiplos sistemas espaciais concebidos como patamares intermédios de emergência espacial, é o Estado que se afirma como verdadeiro «nó» sistémico: sobrepondo-se às lógicas institucionais e económicas locais com poder regionalmente estruturante, a sua acção acaba por produzir um efeito desestruturante.

No interior do meta-sistema económico, o predomínio de uma lógica de relações eminentemente verticais induz a uma forte hierarquização dos sub-sistemas regionais e, em muitos casos à sua inutilidade, fruto da perda de importância das relações horizontais de tipo espacial, mantidas apenas ao nível das combinações mais simples e complexificadas pela possibilidade de múltiplas dependências: «toda a comunidade local pode ser estrangulada tanto por uma lógica económica de mercado agrícola como por uma dependência urbana parcial. Ela pode entrar num sistema social espiritual de obediência e ao mesmo tempo participar num outro modo de produção. Estas observações (...) permitem entender que um elemento integre tantas hierarquias sistêmicas quantos os sistemas que lhe interessem» (*ibidem*: 276). Por seu turno, é raro que os sistemas imbutidos no meta-sistema tenham oportunidade de organizar os seus agregados internos a níveis verticais idênticos.

Neste jogo, a região acaba por se definir em acordo com uma síntese de relações de tipo vertical — meio natural, economia, comportamento demográfico, entre outros — e horizontal — de lugar a lugar, de pessoa a pessoa — que o universo multidimensional do meta-sistema mal deixa antever, por trás do elevado número de possibilidades de intersecção entre os subsistemas regionais. Contra estes, movem-se: quer a lógica vertical predominante no meta-sistema económico e a forte probabilidade de uma evolução espacialmente desestruturante; quer a emergência de fenómenos de interferência, fruto da existência de sistemas e subsistemas espacialmente *sobrepostos* e com níveis distintos de hierarquização.

A relação entre os conceitos de *interferência* e de *sobreposição* permite compreender a complexidade do processo de identificação e classificação regional inerentes à abordagem sistémica, afirmando-se não apenas como uma regra, mas como verdadeira essência de um sistema espacial (AURIAC, 1986; PIVETEAU, 1986). Nesse sentido, o modelo anteriormente analisado no âmbito da dinâmica do sistema económico, é extensível à análise da estrutura e dos processos evolutivos de outros sistemas espaço-geográficos.

Qualquer que seja o sistema espacial considerado, este acabará provavelmente por recortar outros sistemas (PIVETEAU, 1986): quer por via da mera sobreposição das respectivas configurações, com manutenção de uma relativa autonomia — por exemplo, relação de uma rede de transportes com uma zona de influência urbana; quer porque os elementos constituintes da estrutura do sistema são importados de várias outras estruturas — por exemplo, casos de uma região urbana que é partilhada por duas circunscrições administrativas, de tal forma que os seus habitantes e sectores de actividade, estão integrados no sistema socio-económico organizado pela cidade e nos dois sistemas geopolíticos não coincidentes com aquele. Dessa forma, cada sistema espacial é, em simultâneo, um «todo» composto de arranjos espaciais mais pequenos e «parte» integrante de estruturas mais vastas: «é dominador e dependente, ao mesmo tempo que engloba e é englobado» (*idem*: 268).

Na realidade, o processo de «regionalização» que o geógrafo intenta levar a cabo, consiste num permanente questionamento acerca dos subconjuntos e subsistemas que dividem, ou apenas recortam, parcialmente, o «todo» que constitui o espaço objecto de estudo. Por outro lado, a complexidade dos processos espaciais inerentes ao desenvolvimento e evolução dos sistemas regionais, chama a atenção para a necessidade de se proceder a uma relativização do espaço geográfico/regional, decorrente não apenas das interferências e sobreposições entre os vários níveis do sistema — a qual talvez possamos apelidar de *relativização espacial* —, mas também dos distintos ritmos evolutivos dos elementos físicos, humanos e sociais que definem o sistema-região — *relativização temporal*; estas duas formas de relativização resultam, afinal, dos dois tipos de «memória» que enformam o funcionamento de qualquer sistema geográfico de âmbito regional.

Os problemas de ordem conceptual suscitados pela abordagem sistémica, implicam também alguma reflexão de carácter epistemológico: quer porque põem em causa muitos dos fundamentos em que se alicerça o conceito de «região» — unidade espacial passível de um certo grau de individualização; quer porque parecem exigir a reformulação dos objectivos e das metodologias de uma Geografia com pretensões nomotéticas.

Em primeiro lugar, surgem as questões tradicionais da identidade, das relações de vizinhança e da contiguidade entre regiões, ou, por outras palavras, o problema da delimitação. De acordo com o quadro conceptual anteriormente traçado, este acaba por sofrer uma certa desvalorização enquanto critério central de definição de uma unidade regional. Se, por um lado, a interacção regional pressupõe que sejam gerados fluxos que assegurem a contiguidade das regiões pertencentes a um mesmo sistema, é também verdade que por vezes ela não existe, pois «os “corpos geográficos” vizinhos podem estar inertes uns, ou um, relativamente aos outros (...), um agregado de elementos geográficos contíguos, diferentes uns dos outros, indiferentes uns em relação aos outros, ainda que colocados num mesmo envólucro geográfico» (DOLLFUS, 1986: 258).

Estes factos parecem introduzir uma mudança no objecto da Geografia regional, impossível de restringir ao estudo e classificação das intersecções num dado espaço de sistemas espaciais organizados, já que uma região pode também resultar da interacção de sistemas não contíguos e com graus distintos de organização.

Em segundo lugar, a necessidade de estipular previamente qual o tipo de sistema que servirá de referência à análise regional (AURIAC, 1986), condiciona as metas de classificação das regiões, por exigir a identificação de um arranjo previsível, um «tipo ideal», «esquema de inteligibilidade», ou «modelo», que nos permita compreender o seu funcionamento. Mas, pelo facto de não existirem sistemas regionais absolutamente sobreponíveis — razão da acumulação de acasos naturais e/ou históricos — todas as regiões apresentam também irregularidades de configuração, que as transformam em «casos», em territórios de personalidade única (PIVETEAU, 1986).

Neste contexto, gera-se um conflito epistemológico entre, por um lado, o valor da região considerada enquanto exemplo de uma tipologia de estruturas e processos — abordagem nomotética — e, por outro lado, o seu valor enquanto exemplo singular de sistema espacial que não pode ser confundido com quaisquer outros — abordagem ideográfica. Com efeito, embora inicialmente a abordagem sistémica tenha sido suscitada por interesses generalizantes, a realidade do funcionamento dos próprios sistemas regionais acabou por demonstrar a sua inviabilidade, precipitando uma nova tentativa de ruptura epistemológica, alertando para a necessidade de se encarar a região sob outras dimensões.

Problemas como a relativização do espaço, a territorialidade, ou a identificação de novas relações de contingência, alertam para o papel desempenhado pelos vários actores sociais na dinâmica global dos espaços regionais, para o estudo das suas representações (ANDRÉ e BAILLY, 1989; GUMUCHIAN, 1989), para a análise do modo como o território se inscreve em novas “tipologias” e é o reflexo de outras idiossincrasias (PIVETEAU, 1989). No seu conjunto, trata-se de proceder à reconceptualização do próprio termo «região».

1.4.4 A abordagem socio-espacial

Parece manifestar-se actualmente um renovado interesse por uma Geografia que, globalmente, retome como objecto de estudo a «paisagem» e a «região», se bem que enquadradas por novos objectivos (CLAVAL, 1984; GILBERT, 1988). No que concerne à paisagem ela possibilita aos geógrafos uma perspectiva que aglutina num mesmo movimento todas as questões importantes para o futuro da disciplina: «os que se situam em torno do peso do meio e dos constrangimentos ecológicos na organização do espaço; os que decorrem do funcionamento das instituições sociais e das tensões e conflitos que estas alimentam; os que tornam salientes as diferenças entre as comunidades humanas e o modo como estas as exprimem em diferentes formas de organização do espaço (CLAVAL, 1984: 342).

A emergência do estudo da região decorre do advento das ideologias e crenças territoriais (CLAVAL, 1984), ou de uma forma mais genérica, de uma concepção pós-positivista para a explicação do específico (GILBERT, 1988).

No primeiro caso, a abordagem geográfica remete para as dimensões simbólicas e íntimas do espaço, estando os geógrafos interessados em tudo quanto implique a valorização, a apreciação e a memória dos lugares, mesmo que sem uma ligação a aspectos significativos do ambiente. Esta Geografia regional coloca o Homem — a pessoa humana — no centro das suas atenções, interrogando-se principalmente sobre o enraizamento e identificação dos grupos sociais para com determinadas parcelas do espaço e procurando fundamentar a sua origem em contextos religiosos, ideológicos ou culturais.

No segundo caso, começa por se salientar que a “nova” Geografia regional apresenta uma natureza distinta das antigas concepções corológicas, pois se pretendem analisar os laços, mais complexos, que relacionam os homens com a natureza por via da acção em sociedade. Esta é encarada quer em termos político-económicos, quer em termos culturais, emergindo então uma «geografia regional “socio-científica” assente em novos pressupostos sobre a evolução da diversidade social» (GILBERT, 1988: 214).

A abordagem socio-espacial configura-se como uma forma de ultrapassar a bipolarização, conceptual e metodológica, entre o sistemismo e as concepções clássica e funcional: pretende-se confrontar «as “estruturas” ao “sujeito”, o “macro” ao “micro”, ao “comportamento individual”, o “fechamento”, o “recorte único”, à “flexibilidade”, às “sobreposições de recortes”, a manipulação de “agregados estatísticos mal dominados” ao conhecimento do investigador “testemunha”... o Estado ao “procedimento ascendente” ou ao “sentido dos lugares”» (ROBIC, 1986: 244). Independentemente das conotações que se possam atribuir a cada uma destas expressões, o que se pretende realçar é a complexidade do facto «regional», a necessidade de se considerarem todas as variáveis que permitam repôr o «sujeito», actor social, no núcleo duro do estudo das regiões, de se realçar a importância do *território* enquanto espaço vivido (45).

Ao contrário da Geografia regional de cariz dedutivo, o objectivo é, agora, o de construir uma Geografia «atenta à vida quotidiana» que aborde «a substância das relações humanas a partir de uma leitura interiorizada dos vividos regionais para compreender como se põem em marcha os sistemas de valorização e respectivas territorialidades» (BAILLY e FERRIER, 1986: 260) (46).

Tradicionalmente, a Geografia regional funda-se em critérios essencialmente históricos, naturais, económicos, privilegiados de acordo com a postura epistemológica do geógrafo. Em qualquer caso, a sua adopção parte das próprias concepções do investigador e antecede uma “classificação” das regiões em que não é possível rever os laços que os actores sociais verdadeiramente estabelecem com o espaço que ocupam. É esta dimensão territorial que a concepção socio-espacial valoriza: uma territorialidade que se «manifesta por sentimentos de pertença a áreas, a níveis geográficos diferentes e imbricados. Estas territorialidades correspondem ao mesmo tempo às práticas e às aspirações, já que essas áreas vividas são também espaços imaginários. Todas as relações são (...) codificadas por sinais, rótulos, que lhe dão um sentido» (*idem*: 261), competindo à Geografia [regional] decifrá-los com o intuito de mostrar as ideologias espaciais, os fundamentos dessas imagens e das respectivas práticas sociais (47).

No seu conjunto, estes pressupostos alertam para importância da noção de *representação* [social] na abordagem da «região» e para a análise de alguns conceitos com os quais esta se pode relacionar: *espaço-suporte*, *espaço de vida*, *espaço representação* e *espaço vivido*, ou *território* (GUMUCHIAN, 1989) (48).

Desse modo, o recurso às representações no âmbito da Geografia regional permite-nos retomar o sentido do conceito de espaço, que imbuído dos valores e dos significados associados a uma extensão, não pode ser encarado como entidade neutra:

- 1) *espaço-suporte* — entidade não qualificada, mas real, que se materializa enquanto suporte do sistema natural (conjunto dos elementos físico-naturais) que permite a sua caracterização;
- 2) *espaço de vida* — fruto da acção das práticas espaciais que os indivíduos e os grupos inscrevem no espaço-suporte; implica o reconhecimento da existência de lugares a que os sujeitos atribuem valor simbólico-ideológico, em função dos quais se verifica a estruturação do espaço no seu conjunto e se processa a socialização (a escola, a Igreja, o mercado, a fábrica, etc.);
- 3) *espaço-representação* — construção individual e colectiva, com relação directa ao espaço de vida, isto é, à diversidade e intensidade das práticas espaciais, mas onde intervêm também o imaginário, o sonho;
- 4) *espaço vivido* — fruto do modo como as várias categorias sociais percebem a extensão e os valores de um dado espaço; engloba simultaneamente o espaço de vida e o espaço representação, realçando os laços afectivos desenvolvidos entre os indivíduos e os seus lugares de pertença; sob efeito do «tempo» adquire o estatuto de *território*, criação situada entre a realidade e a sua representação, e, dessa forma, ao mesmo tempo real e imaginária (49).

À Geografia regional interessa sobretudo analisar o espaço vivido e, por via deste, o território. De acordo com o significado que lhes foi atribuído, é possível verificar que estes decorrem da interacção de uma dimensão *individual* — efeito de vizinhança, da proximidade, das continuidades, dos limites que permitem o desenvolvimento das práticas — e *colectiva* — proximidade social pela qual se processa a integração na colectividade e nos seus valores. A aceitação de uma tal distinção, leva a que nos estudos regionais se tenha que dissociar o *significado espacial* do *significante social* e, nesse sentido, se inverta a relação tradicional entre significante e significado (BAILLY e FERRIER, 1986).

Para tanto pode recorrer-se ao conceito de «marcador» e à possibilidade que este nos oferece de pôr em evidência a importância das relações entre o marcador significante e o território significado (50) e, desse modo, realçar a pertinência das distinções já apresentadas relativamente ao sentido a atribuir ao «espaço», em definitivo algo mais que um mero suporte. O acesso à noção de territorialidade que os sujeitos parecem exprimir nas suas práticas espaciais pressupõe, assim, o estudo da evolução das relações entre os «marcadores», os significantes e os lugares, significados, em acordo com o modelo da fig. 5 (*idem*: 261).

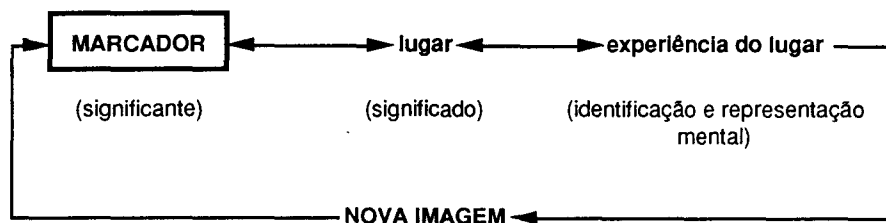


Fig. 5 — Processo de construção das representações espaciais

A junção destas perspectivas salienta a importância que revestem as representações que os sujeitos constroem acerca da estrutura dos lugares e das suas significações culturais e sociais que, definidas em torno de componentes socio-espaciais, permitem a identificação dos parâmetros de referência a partir dos quais se processa uma nova leitura da paisagem (Quadro III).

Por um lado, a classificação sistemática dos componentes definidores da estrutura do lugar e a análise das suas deformações num espaço absoluto — assim transformado num espaço relativo — permitem identificar quais os elementos de referência que cada sujeito/comunidade utiliza na sua região e compreender as transformações resultantes das suas práticas sobre esse espaço.

Por outro lado, a ligação dessas estruturas espaciais ao conhecimento dos significantes culturais que lhe estão associados (*marcadores* religiosos, culturais, ou administrativos), permite conceptualizar os territórios enquanto «espaços mentais significantes, interiorizados pelos habitantes, por oposição à exterioridade dos meios fora desses limites mentais. Cada território adquire então o seu sentido através de séries de propriedades funcionais (tipos de actividade, género de vida), simbólicas (lugares com prestígio, centros) e temporais (históricas, projectivas)» (*ibidem*: 262).

Quadro III — Componentes socio-espaciais da paisagem

Estrutura do lugar	Significações sociais e culturais do lugar
• Eixos estruturantes (principais eixos de transporte e eixos físicos como rios, vales, entre outros.)	• Coordenadas simbólicas (por exemplo, o carácter sagrado de certos lugares)
• Relações entre eixos (cruzamentos, interfaces, nós)	• Limites culturais, históricos, simbólicos
• Marcas físicas	• Imagens e representações simbólicas
• Elementos volumétricos físicos e humanos (relevo, templos)	• Traços simbólicos
• Limites físicos	• Áreas territoriais

(BAILLY e FERRIER, 1986: 262)

Sob o ponto de vista epistemológico, a concepção socio-espacial mais do que pôr em causa muitos dos princípios em que se alicerçam as concepções funcionalista e sistémica, trata de proceder à conceptualização de novas variáveis de incidência espacial, sem as quais é o próprio conceito de região que surge amputado no seu real significado. Metodologicamente, parece significar também a recuperação para a Geografia do estudo do único, dos aspectos singulares da organização do espaço, em suma, a reconstrução de uma Geografia regional descentrada de objectivos classificatórios e generalizantes.

Nesta reabilitação, «a paisagem regional é concebida como composta de símbolos, aceites, descodificados, valorizados por certos membros da sociedade. Assim, o meio tornado legível está carregado de imaginário (factos psicológicos, imagens mentais...) sem o qual não existe nem centralidade, nem marginalidade, nem hierarquia. A Geografia das representações, reenviando-nos às raízes da informação significativa, não diz aos homens o que eles têm desejo de conhecer. Ela ajuda-os a descodificar as condições da sua identidade, dos seus valores, sem os quais a região não tem qualquer sentido» (*ibidem*: 262) (51).

Porque a Geografia desde sempre assumiu a paisagem como seu objecto de estudo, é natural que ela se interesse sobre a influência que as mentalidades e as práticas sociais exercem sobre a institucionalização desse mesmo objecto. A *paisagem*, construção do homem moderno (BERQUE, 1992), representa o distanciamento dos sujeitos face ao meio — trama de relações ao mesmo tempo sociais e ecológicas — e a sua gradual recriação num ambiente que é passível de observação, de representação e de manipulação: um objecto.

Na plena assunção de que o ambiente é, simultaneamente, social e físico, simbólico e ecológico e que, por isso, as ligações entre o homem e a natureza são acima de tudo uma imagem das relações que os homens estabelecem entre si, afigura-se pertinente a reformulação do problema geográfico das relações homem-meio e dos critérios de cientificidade da disciplina: «a invenção da paisagem apoia o discurso das origens, produzindo um poderoso mecanismo de objectivação do ambiente físico no seio do meio, com o intuito de comprimir a socialização atrás de um código de cientificidade. O ambiente não constitui, desde há muito, a parte da sociedade que esta recusa aqui em diante reconhecer como tal?» (*idem*: 139).

Este retorno, ou revitalização, da investigação geográfica de cariz regional, enquadrado pelos movimentos pós-modernos, afigura-se de alguma importância para o futuro da disciplina, a exemplo do que parece estar a acontecer para a generalidade das Ciências Sociais, confrontadas que estão com os problemas decorrentes da acção transformadora do Homem sobre a natureza e com as profundas mudanças sociais, económicas e culturais, do fim do século (SANTOS, 1989; CLAVAL, 1994).

Nota conclusiva

Embora geógrafos de sensibilidades distintas definam a sua ciência de modo igualmente diverso, facto que se encontra bem patente em proposições de natureza epistemológica distinta, regista-se no seio da comunidade geográfica algum acordo quanto ao domínio a que corresponde o objecto da Geografia: o estudo da *superfície terrestre* na sua diversidade. No entanto, analisando o conteúdo concreto das várias correntes de pensamento sentimos, sobretudo a partir do advento do paradigma neopositivista, uma preferência pela adopção do conceito de *espaço*, sem que tal pareça traduzir uma alteração do sentido anteriormente atribuído à noção de superfície terrestre. O espaço, entretanto adjectivado de *geográfico* surge assim como um termo indefinido e ambíguo, que por implicar a apreensão concreta de uma extensão e/ou de um território, é difícil de distinguir do conceito original de superfície terrestre. Na verdade, porém, entendemos que a substituição de uma expressão pela outra, deve traduzir a assunção de uma significação também diferente, decorrente de uma alteração do próprio objecto de estudo da disciplina, cujos efeitos ao nível conceptual se afiguram mais profundos do que a mera tentativa de adopção de uma nomenclatura mais “moderna”.

O espaço deve ser considerado enquanto uma criação humana, a projecção no solo da sociedade que o criou, o produto da sua acção sobre o meio físico, modificado por forma a permitir a consecução de determinados objectivos. Nesse sentido, o espaço geográfico reflecte a transformação contínua ao longo da história de um espaço natural, de acordo com a utilização que dele fazem os vários sistemas socio-culturais, conforme as exigências por estes fixadas e após uma avaliação das condições envolventes. Assim, se tomado isoladamente, o espaço é tão somente uma dimensão e não o objecto concreto da Geografia, o qual é constituído, de facto, pelo estudo da sua *organização*, isto é, pela tentativa de produzir conhecimento acerca da dinâmica e dos processos de produção espacial por parte das sociedades humanas.

Neste contexto, a Geografia visaria o estudo da sociedade no seu espaço, encontrando, ao mesmo tempo, o seu lugar pleno no campo das Ciências Sociais, mas distinguindo-se de outros ramos do saber aí integrados precisamente pela forma como analisa as interrelações entre os sistemas ambientais e sociais, estas materializadas visualmente nas paisagens que podemos perceber na superfície terrestre. Por um lado, uma tal abordagem permitiria à disciplina ultrapassar as dificuldades epistemológicas que sempre constituíram forte impedimento à afirmação da sua cientificidade e à validade do saber por si produzido (por exemplo, as questões nunca solucionadas do relacionamento entre Geografia Física e Geografia Humana, ou entre Geografia Geral e Geografia Regional). Por outro lado, possibilitaria a revitalização de linhas de acção entretanto desvalorizadas, conforme aconteceu com a investigação de cariz regional.

De facto, ao ser encarado o espaço segundo o produto do vivido dos homens e das sociedades que nele se instalaram, adquire especial relevo o estudo dos aspectos

individualizantes da actividade humana, sem que tal signifique, contudo, que estes sejam vistos como casos únicos e irrepetíveis. Pelo contrário, a possibilidade de aplicar os conceitos implícitos na análise da organização espacial tanto à realidade de hoje, quanto à previsão da evolução das respectivas estruturas, oferece à Geografia Regional um novo campo de acção, uma nova perspectiva sobre os seus valores tradicionais: a relação entre os aspectos físicos e humanos; a discussão das questões emergentes do impacte da intervenção do Homem sobre o ambiente; o apuramento das estratégias de ordenamento e planeamento do território, não subordinadas a critérios de índole estritamente economicista. Para tanto, as metodologias inerentes à investigação regional, devem pressupor o abandono da visão estática e descritiva do espaço, a passagem de uma actividade de síntese a um modo específico de analisar os sistemas correspondentes aos diferentes níveis hierárquicos de organização espacial que é possível identificar no sistema global que constitui a Terra.

Estas opções epistemológicas acabam por se reflectir no modo como são concebidos e definidos os contornos da educação geográfica, por seu turno também indissociáveis duma determinada concepção global de educação. Porque a clarificação deste sistema e a explicitação das interacções entre os seus vários domínios são indispensáveis à compreensão do nosso problema de investigação, o próximo capítulo tem por objectivo: por um lado, proceder à apresentação de um quadro global que permita entender as vias actualmente propostas para o desenvolvimento do ensino da Geografia; por outro lado, dar corpo à discussão em torno dos motivos porque a acção dos professores pode constituir um dos maiores constrangimentos à sua implementação.

Notas do capítulo II

- (1) Nesta fase do nosso estudo recorreremos principalmente ao contributo da reflexão desenvolvida por Orlando Ribeiro ao longo da sua vida de geógrafo: por um lado, porque o seu pensamento se encontra fortemente imbuído das influências dos grandes mestres universais da Geografia, aqueles que marcaram o percurso da ciência até ao primeiro quartel do nosso século — Humboldt, Ritter, Ratzel, Vidal de La Blache, Emmanuel de Martonne, Jean Demangeon — ao nível de uma certa forma de encarar a Geografia, o trabalho do geógrafo e alguns conceitos fundamentais da disciplina, que Orlando Ribeiro assume com grande coerência ao longo de toda a sua obra; por outro lado, porque podendo este ser considerado como o símbolo da Geografia praticada e difundida em Portugal durante um certo período pela Universidade de Lisboa, nos interessa reflectir sobre o seu conteúdo em acordo com o problema de investigação previamente definido.
- (2) Uma tal posição contrasta com os pontos de vista expressos por geógrafos mais recentes para quem, ao contrário, não obstante a Geografia partilhar com as ciências da terra a superfície terrestre, procede à sua observação sob a perspectiva das ciências sociais (HAGGETT, 1979; CHRISTOFOLETTI, 1989; DOLFFUS, 1989; ROCHEFORT, 1989).
- (3) Alusão ao *excepcionalismo*, termo criado por Schaeffer (1953) para designar uma abordagem metodológica, não partilhada por este geógrafo, segundo a qual se considerava que a Geografia era uma ciência pura, porém com um sentido de unicidade nos seus princípios de diferenciação territorial que a distinguiriam de outras ciências. Mais recentemente Haggett (1965) recupera o conceito, embora atribuindo-lhe um significado distinto, porque decorrente da criação de modelos relativamente aos quais é possível quantificar as excepções e os desvios.
- (4) Embora com outra formulação, estas componentes são também referidas por Haggett (1977, 1979) que alude, a propósito da identificação dos elementos comuns a diferentes definições de Geografia ao facto da disciplina, por um lado, destacar a organização espacial do homem e a sua relação ecológica com o ambiente em que vive, e, por outro lado, ser sensível à riqueza dos aspectos muito diversificados que a superfície terrestre apresenta.
- (5) Conceito que se entende dever privilegiar em detrimento da noção de «meio», o qual por analogia com a palavra francesa *milieu*, se acha circunscrito ao que está no centro, enquanto «ambiente» alude sobretudo à realidade envolvente, aquilo que rodeia.
- (6) A propósito do significado das raízes da Geografia e do facto desta assumir um objecto que o desenvolvimento de outros domínios científicos parece querer tomar, entendemos interessante referir uma passagem de Orlando Ribeiro (1989c), através do qual uma citação de Vidal de La Blache, acaba por realçar o carácter excepcional e abrangente da ciência geográfica: «a Geografia tem na sua frente um belo e difícil problema, o de abranger, no conjunto de caracteres que compõem a fisionomia de um lugar, o encadeamento que os liga e neste encadeamento uma expressão das leis gerais do organismo terrestre — está dito tudo, há quase um século: porque os factos se renovam mas permanecem os conceitos que os unem» (1989c: 178).
- (7) Algumas destas considerações reflectem a valorização de um certo tipo de ruralidade, muito característico da Geografia regional, ao qual teremos oportunidade de nos referir adiante, sentindo-se igualmente a importância atribuída à componente natural e, concomitantemente, ao que nesta é de mais fixo, ao que esta mais aparenta de carácter indelevelmente impresso na paisagem, afirmando-se, por isso, que os «novos» geógrafos parecem ter esquecido que os campos não desapareceram e que a maior parte das grandes cidades que comandam a política e a economia de um país, ou do mundo, são uma herança do passado (RIBEIRO, 1989e).
- (8) A análise, quer das relações da Geografia com outras disciplinas científicas, quer do seu posicionamento no domínio das Ciências Naturais ou das Ciências Humanas e Sociais, será efectuada apenas no ponto 1.2 («O relacionamento com outros ramos do saber»).
- (9) Neste campo é também de considerar a possibilidade da unidade da Geografia de estabelecer por via da valorização da problemática do «ambiente», desde que os geógrafos adotem uma postura dirigida para a acção e para a tomada de decisões, que caso não se verifique, afastará a disciplina de um campo em plena expansão, à semelhança do que já sucedeu com a sua intervenção no domínio do «ordenamento»

(GUIGO, 1989). O investimento no ambiente permitiria aos geógrafos: recuperar o seu estatuto junto da comunidade científica; converter as descobertas efectuadas no campo da teoria em aplicações, logo que os resultados fossem formalizados, repetitivos e prospectivos; participar em projectos e equipas de investigação pluridisciplinares, com vista a responder a questões colocadas ao nível da decisão política; contribuir para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, possibilidade que o confinamento da Geografia aos seus domínios descritivos tradicionais não facilita, ou chega mesmo a dificultar.

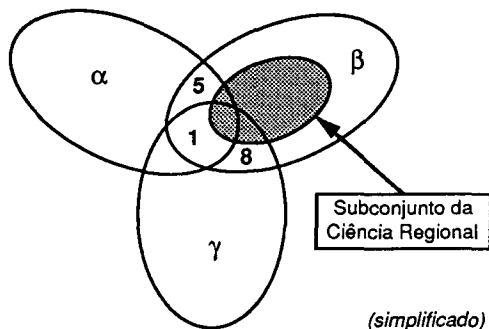
- (10) Desta forma parece ter sido encontrada uma resposta conceptualmente credível para as dúvidas de alguns geógrafos regionalistas, nomeadamente de Orlando Ribeiro (1989c, 1989e, 1989i), preocupados com o facto da desvalorização do estudo da paisagem e das regiões por parte das novas tendências da Geografia, traduzir um excessivo antropocentrismo, a menor consideração dos factores físicos como elemento condicionador da acção humana. Ou, simplesmente, o seu entendimento de que uma Geografia da «organização espacial», significando o abandono do estudo do ambiente natural, acaba por distorcer, pela queda da unidade entre o humano e o físico, a própria visão da realidade geográfica, afastando a disciplina das Ciências da Terra e integrando-a exclusivamente no domínio das Ciências Sociais.
- (11) Recordem-se a este propósito os contributos e as obras de reflexão epistemológica de S. Moscovici, de E. Morin, de I. Prigogine e de H. Atlan, para citar apenas alguns exemplos.
- (12) Neste aspecto parece existir uma certa consonância com os critérios que alguns geógrafos neopositivistas adoptaram para justificar a individualização das várias ciências, nomeadamente, a importância por si atribuída aos tipos de questões, categorias de problemas e contextos de investigação, tidos por fundamentais para suscitar a intervenção dos vários cientistas, segundo uma concepção emergente dos contributos de Popper para a filosofia e epistemologia das ciências sociais (ABLER *et al.*, 1972).
- (13) É o próprio Schaefer quem afirma que «o argumento em favor da singularidade do material geográfico se baseia tanto lógica como historicamente no historicismo» o que permite entender a razão porque se tenta ressaltar «o paralelismo kantiano entre história e geografia. Se a história, segundo os historicistas, trata de factos singulares e se a geografia é como a história, então a geografia trata também do único e deve tentar “compreender” em lugar de buscar leis. O silogismo anterior não pode ser criticado. Para o refutar é preciso, tal como temos tentado fazer, atacar a premissa em que se apoia» (SCHAEFER, 1953: 59).
- (14) Processo sentido quer na «Geografia Física», quer na «Geografia Humana»: «os próprios e espectaculares progressos da investigação fizeram com que tanto os manuais elementares destinados ao principiante como os tratados se tenham tornado cada vez mais especializados. Durante as últimas décadas não apareceram “geografias físicas” mas “climatologias”, “geomorfologias”, “hidrologias”, “biogeografias”, etc.» (DAVEAU, 1976: 10); «na sua tentativa de abarcar o vasto leque de comportamentos relevantes, a geografia humana deu origem a um sem número de sub-disciplinas, concentradas em domínios especializados: a geografia dos recursos, a geografia dos transportes, a geografia agrícola e a geografia urbana, constituem alguns exemplos. Frequentemente elas ligam-se mais a outras disciplinas do que a outras secções da geografia, apesar de partilharem um interesse comum pelo estudo das interrelações ambientais» (JOHNSTON, 1973: 1-2).
- (15) No entanto, se tomada na perspectiva da Geografia Geral, ou explicativa, a posição assumida adquire outros contornos, considerando-se a disciplina globalmente parasitária de outras ciências, porque forçada, pela sua incapacidade em formular leis, a tomar os elementos de determinação de ciências vizinhas, confirmando-se pois que o objecto da ciência analisa factos que isolados e tomados separadamente pertencem a outros domínios (CLOZIER, 1972).
- (16) Quando abordarmos o conceito de região teremos oportunidade de aprofundar a análise das formas de relacionamento entre a Geografia Física e a Geografia Humana e, dessa forma, clarificar as razões que estão na base do estabelecimento destes laços preferenciais.
- (17) Estas tendências coincidem, em parte, com a identificação dos problemas-chave tidos por responsáveis pelo carácter da disciplina e já por nós discutidos (CAPEL, 1981).
- (18) O modelo proposto parte, como referimos, da identificação ao longo do processo evolutivo da Geografia de períodos em que se verifica o predomínio de um certo tipo de abordagem geográfica, que sem esforço podemos designar por “escolas”: (I) Geografia como ciência de distribuições e da paisagem; (II) Geografia como ciência do estudo das relações homem-meio [tendência ecológica]; (III) Geografia como ciência locativa. Ao mesmo tempo, identificam-se três conjuntos de ciências —

da Terra (α), sociais (β) e geométricas (γ) — e o conjunto das disciplinas que os podem integrar: (1) Geografia (ciência una); (2) Geologia e outras ciências da Terra; (3) Demografia e demais ciências sociais; (4) ciências geométricas; (5) Geografia (como ecologia humana); (6) Geomorfologia; (7) Cartografia; (8) Geografia (como ciência locativa). De acordo com o modelo proposto, o desenvolvimento das diferentes escolas geográficas teria implicado alterações no posicionamento da «Geografia» face ao conjunto do conhecimento científico em função do incremento de determinadas relações preferenciais com os campos anteriormente considerados. Tais ligações podem ser representadas através das seguintes equações:

$$(I) \alpha \cap \beta = [1, 5]$$

$$(II) \alpha \cap \gamma = [1, 6, 7]$$

$$(III) \beta \cap \gamma = [1, 8]$$



A tripla intersecção $\alpha \cap \beta \cap \gamma$, evidencia relações mais intrincadas, pois enquanto a generalidade das ciências apenas se pode incluir na intersecção dos conjuntos considerados dois a dois, a Geografia tem a possibilidade de se posicionar na intersecção dos três conjuntos, pelo que se conclui que tomar a disciplina unicamente segundo uma das «escolas» consideradas é, afinal, optar por uma simplificação redutora da sua real complexidade.

- (19) Em contrapartida a «educação ambiental» afirma-se cada vez mais como uma dimensão fundamental da «educação geográfica», quer do ponto de vista conceptual e metodológico, quer do ponto de vista da definição das finalidades e objectivos educativos e da proposta de estratégias educativas, que no conjunto possam operar uma renovação das filosofias e dos processos de ensino e aprendizagem. Este tema será objecto de aprofundamento no capítulo III.
- (20) Como referimos anteriormente, esta ligação simbiótica da Geografia à História constitui um dos elementos epistemológicos fundamentais da Geografia regional sendo, também por isso, um dos que será objecto de críticas mais acesas por parte dos geógrafos conotados com as concepções neopositivistas.
- (21) Esta descrição *não parcelar* significa apenas que o geógrafo não deve excluir por concepção prévia, ou preconceito, quaisquer elementos — físicos ou humanos — passíveis de contribuir para a caracterização da região. Não implica, contudo, que a operacionalização da descrição não se faça de modo *selectivo*, decorrente da necessidade de inserir a própria descrição num quadro que à partida já está definido e é função da realidade concreta sobre a qual insidirá a investigação.
- (22) Carácter que, como referimos, os geógrafos regionalistas associam à «nova» Geografia por força quer da forma como esta define o objecto de estudo da disciplina, quer da natureza dos seus métodos e produtos de investigação.
- (23) Não se trata obviamente de criticar o facto da Geografia não transpôr para a sua prática investigativa o método científico, tal como este é entendido no campo das ciências naturais. Tanto mais que entendemos que, dada a natureza do seu objecto de estudo, a Geografia não deve ser sujeita à aplicação dos critérios de cientificidade normalmente adoptados por aquelas ciências, a exemplo aliás do que sucede com a generalidade das ciências sociais. A aparente crítica à metodologia seguida pela Geografia regional tem por pressuposto a necessidade de justificar a ocorrência e desenvolvimento das alternativas propostas pelos adeptos da Geografia neopositivista.
- (24) Como foi por nós referido não existe relativamente a este problema um verdadeiro consenso no seio da comunidade de geógrafos, já que a sua resolução surge muito dependente do contexto epistemológico

subjacente a cada fase de evolução do pensamento geográfico. Recordemos a este respeito as posições de Orlando Ribeiro e a sua afirmação peremptória de que a Geografia [humana] deve ser tida como «parte integrante da Geografia e não como disciplina autónoma ou como ramo das Ciências Sociais» (RIBEIRO, 1986: 15).

- (25) Citações apresentadas por Orlando Ribeiro e relativas, respectivamente, a Carl Ritter (Prefácio da *Geografia Geral Comparada*, I, 1822) e Wilhelm Lauer (1975), que discípulo de Carl Troll, procedia a uma referência ao seu mestre.
- (26) O aumento do número de geógrafos-matemáticos, a utilização de técnicas mais sofisticadas e espacialmente adaptadas ao tratamento de dados geográficos e o fomento do trabalho de investigação interdisciplinar, motivado pelo interesse manifestado por matemáticos, engenheiros e físicos, relativamente aos problemas de natureza geográfica, tiveram como consequência o desenvolvimento da chamada Física Social. Constituindo uma verdadeira declaração da interdependência entre os cientistas físicos e sociais, este movimento deu corpo a uma série de modelos de organização espacial de que o exemplo mais conhecido é, sem dúvida, o «modelo de interacção», ou «modelo de gravidade», que por analogia com a lei newtoniana da atracção, pretende explicar a interacção entre aglomerados e justificar os respectivos fluxos populacionais.
- (27) O crescimento de uma Geografia aplicada, centrada na elaboração de modelos previsionais de organização do espaço, adequados ao incremento de «planos» de ordenamento do território e de desenvolvimento regional sofreu fortes críticas por parte dos geógrafos regionais, não apenas por questionar o conceito tradicional de região, mas por reflectir uma concepção demasiado positivista das decisões humanas. Voltaremos a este assunto quando procedermos a uma análise mais detalhada do próprio conceito de região.
- (28) Este princípio é fundamental para se compreender a rejeição do conceito tradicional de região: como o conteúdo e a estrutura de cada teoria assentam em critérios de clareza, simplicidade, capacidade de generalização e exactidão, está à partida inviabilizada a sua utilização no estudo dos casos únicos.
- (29) Com efeito, a avaliação da adequabilidade do sistema enquanto representação de uma dada forma de organização do espaço, pressupõe a aplicação de critérios de referência, condicionados por objectivos definidos *a priori*: entre os exemplos possíveis destacam-se, a influência da actividade humana sobre o ambiente e gestão dos recursos naturais, a identificação dos sectores onde é mais urgente intervir socialmente, a instabilidade do meio e do espaço, a crítica aos modelos de sociedade capitalista e ao imperialismo, as injustiças e desigualdades que enfermam a estrutura social nos meios urbanos.
- (30) Como foi já por nós referido, este constitui um dos campos onde melhor se revelam as potencialidades de aplicação da Geografia, ou seja, o seu contributo para o ordenamento ambiental, urbano, rural e regional (CHRISTOFOLETTI, 1989; GUIGO, 1989).
- (31) Confunde-se frequentemente o estudo da região com o âmbito da própria Geografia [regional], tanto que a sua aparente indissociabilidade alerta para o papel assumido pela investigação regional no conjunto da actividade do geógrafo e, desde logo, para o relacionamento e delimitação dos campos de estudo de uma Geografia, ora vocacionada para o tratamento de aspectos gerais, ora pendente para a investigação do singular. No entanto, esse problema reveste algum significado apenas para os geógrafos que não se consideram exclusivamente como regionalistas, para quem uma tal questão é tida por irrelevante pois, lembremo-nos, a verdadeira essência da Geografia [humana], o seu verdadeiro objecto, é a própria região (RIBEIRO, 1986, 1987).
- (32) Apesar da separação, estes três termos são conceptualmente indissociáveis, pelo que a sua individualização tem apenas por objectivo facilitar a explicitação do seu conteúdo.
- (33) A importância atribuída ao quadro natural como elemento chave da fisionomia das regiões geográficas, constitui um dos factores justificativos da inércia, ou carácter de permanência, normalmente associado à concepção clássica de região. Esta questão será adiante objecto de discussão, tornando-se então mais evidentes as suas limitações e a sua menor adequação ao estudo da dinâmica espacial em sociedades fortemente urbanizadas.
- (34) Embora a designação de «ecologia» humana releve de uma das dimensões próprias da Geografia, recorde-se a este propósito a oposição de Orlando Ribeiro (1989c) à utilização deste termo no âmbito da análise geográfica, por considerar a Ecologia um sistema científico não autónomo, durante muito tempo confinado ao campo das Ciências Naturais.

- (35) A importância atribuída ao estudo dos aspectos de cariz civilizacional revestiu grande importância na obra de alguns geógrafos, contribuindo para realçar ainda mais o papel central da Geografia no conjunto das Ciências Sociais, para o aprofundamento dos seus laços com a História, para a valorização da observação e da descrição como métodos fundamentais na actividade do geógrafo: «a civilização, aliás, é uma espécie de *condomínio* científico por onde o geógrafo vem abrindo um dos mais seguros trilhos de explicação. Pesquisador de correlações complexas, um tanto naturalista também, ele vê este património humano transmitir-se, por um lado, num quadro terrestre que ajudará a compreender a sua génese e os êxitos e fracassos da sua expansão, por outro, num conjunto de relações de povos, envoltas em obscuridades que nem sempre a História consegue penetrar e de que apenas a observação de coisas pequenas permite achar algum rasto (...) as formas, os sítios, as paisagens, constituem o campo de trabalho do geógrafo. Mas, partindo da observação, ele ascende ao homem, não só na sua vida hodierna como na longa caminhada que as civilizações percorrem no tempo, enriquecendo-se ou deteriorando-se. Inserir o actual na linha evolutiva, explicar a tradição tanto pelo ajustamento ao ambiente natural como por contactos humanos» (RIBEIRO, s/data: 9-10).
- (36) A interacção entre os dois conceitos permite a identificação de níveis de análise distintos, através dos quais se reforça a coincidência dos limites de uma dada região geográfica e da paisagem que lhe dá expressão e se demarcam ambos os termos do conceito mais restrito de região natural: por um lado, considerando-se que extensões fisionomicamente uniformes constituem *unidades* de paisagem e que a combinação repetida de vários elementos constitui *padrões* de paisagem, conclui-se que só as unidades ou padrões de paisagem definem a *região geográfica* no seu conjunto e na sua personalidade; por outro lado, entende-se que quaisquer outros nexos que possam estabelecer-se entre certos tipos de fenómenos, bem como a sua repartição e organização no espaço, definem *áreas*, ou *territórios* que, apenas pela sua coincidência, podem adquirir valor regional (RIBEIRO, 1986: 21-22).
- (37) No entanto, apesar deste aparente desinteresse em admitir no núcleo da Geografia regional o estudo das relações interespaiais, regista-se uma posição de alguma ambiguidade, nomeadamente, quando se salienta que «é necessário ter presente a importância das relações espaciais e o princípio da solidariedade das regiões contíguas, antes *ligadas* entre si do que *separadas* umas das outras» (RIBEIRO, 1987: 73). Acontece, porém, que esta abertura aos processos existentes para além das fronteiras de uma dada região, serve sobretudo para comparativamente realçar o seu carácter único e característico, não para aceder à compreensão do modo de funcionamento de um sistema espacial mais vasto, no qual essa unidade é apenas um elemento.
- (38) De acordo com as concepções vidalianas, também o espaço geográfico é composto por um mosaico de unidades regionais diferenciadas, constituindo a sua observação e descrição o objectivo primordial do conhecimento geográfico. Assim, do funcionalismo a Geografia regional toma a ideia de um objecto de estudo caracterizado em termos de particularidades individualizadas, que tempera com uma outra directriz, de pretensões mais sistemáticas, na qual se revê o propósito de encontrar e explicar as conexões entre a natureza e a actuação humana.
- (39) Repare-se como, ao contrário das regiões uniformes alicerçadas em fenómenos estáticos e espacialmente invariáveis, as regiões nodais dependem do movimento e de variações significativas na intensidade dos fluxos gerados no espaço regional considerado.
- (40) Facto que decorre da importância que é atribuída à variável distância como factor condicionador da intensidade dos fluxos — demográficos, de capitais, de informação, de mercadorias, entre outros — que ocorrem entre o espaço e o seu pólo organizador.
- (41) Recordemos que, sob o ponto de vista epistemológico, se admite que a tendência descritiva e taxonómica é reveladora de uma Geografia num estágio de «proto-ciência», ou saber pré-científico (HAGGETT, 1977; LACOSTE, 1977). Metodologicamente, a descrição deixa de traduzir, menos a «essência» do objecto do que a sua estrutura (CAPEL, 1981), da mesma forma que a evolução histórica é encarada somente enquanto meio de encontrar no passado a explicação do presente, identificando um padrão que permita prever o futuro.
- (42) No primeiro caso, consideram-se as infraestruturas, os aglomerados, as paisagens rurais, etc., bem como a herança transmitida pela educação, formação, língua, sistemas de pensamento, organizações sociais e políticas, entre outros; no segundo caso, consideram-se os elementos caracterizadores do espaço, tais como as suas propriedades naturais e físicas (clima, relevo, solos, hidrografia, vegetação, etc.) e o conjunto de todas as relações responsáveis pela interacção espacial entre os lugares nele inscritos.

- (43) Pela sua pertinência para a reflexão que pretendemos efectuar, tomaremos por base o trabalho de Franck Auriac (1986, *ob. cit.*).
- (44) Através destes exemplos, mais do que o questionamento da abordagem sistémica da região, verifica-se sobretudo o suscitar de dúvidas plausíveis sobre a adaptabilidade do conceito de região funcional à realidade.
- (45) Tema já por nós tratado a propósito da tentativa de definição do objecto de estudo da Geografia.
- (46) Com efeito, pensamos ser possível estabelecer um certo paralelismo entre os caminhos que no futuro se prevê venham a influenciar a Geografia, e os contornos do que alguns autores designam por «paradigma da ciência pós-moderna» (SANTOS, 1989). Se o advento da Nova Geografia pode ter desempenhado para a disciplina um papel semelhante ao que a primeira ruptura epistemológica teve para o conjunto da Ciência — ruptura com o senso comum e emergência do paradigma de ciência hoje dominante —, podemos conceber que a segunda ruptura epistemológica que alguns propõem — o retorno a uma forma renovada e esclarecida de senso comum — tenha o seu equivalente nesta reapreciação do valor científico dos estudos regionais. Até anos recentes, os investigadores concentraram todos os seus esforços sobre os modelos macro da sociedade «negligenciando as questões mais tradicionais da especificidade dos lugares e das regiões e ignorando a dimensão puramente individual da existência. Será que os indivíduos vivem unicamente para os outros? Não, eles têm direito ao bem-estar individual e, após terem sentido a necessidade de serem eles-próprios, de se bater por uma identidade, de assumirem uma postura de diferença» (CLAVAL, 1984: 13).
- (47) Na mesma linha de pensamento são também de salientar os trabalhos que no campo da Sociologia tem contribuído para uma reflexão crítica sobre a ideia de região, partindo para tanto dos conceitos de identidade e representação. Referem que «a intenção de submeter os instrumentos de uso mais comum nas ciências sociais a uma crítica epistemológica alicerçada na história social da sua génese e da sua utilização encontra no conceito de região uma justificação particular» (BOURDIEU, 1989: 107). Neste quadro, destaca-se que «a procura dos critérios “objectivos” de identidade “regional” ou “étnica” não deve fazer esquecer que, na prática social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialecto ou o sotaque) são objecto de *representações mentais*, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de *representações objectais*, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores» (*idem*: 112). Nega-se a validade das classificações regionais assentes em critérios naturais conducentes à delimitação de regiões «naturais», separadas por fronteiras «naturais». A fronteira — elemento chave na definição de região — é vista como o produto de uma divisão a que se atribui maior ou menor fundamento na «realidade» segundo os elementos que ela reúne, tenham entre si semelhanças mais ou menos numerosas e mais ou menos fortes. Assim, a «realidade» é, neste caso, *social*, sendo que «as classificações mais “naturais” apoiam-se em características que nada têm de natural e que são, em grande parte, produto de uma imposição arbitrária, quer dizer, de um estado anterior de relação de forças no campo das lutas pela delimitação legítima. A fronteira, esse produto de um acto jurídico de delimitação, produz a diferença cultural do mesmo modo que é produto desta» (*ibidem*: 115).
- (48) No capítulo III, teremos oportunidade de realçar a importância destes conceitos para a definição dos objectivos e métodos das correntes mais recentes no âmbito da «educação geográfica».
- (49) Ao contrário das noções de território anteriormente apresentadas, nomeadamente, pelos geógrafos regionalistas, não se trata, agora, de uma porção da superfície terrestre, definida e delimitada pelo investigador a partir de uma determinada combinação de fenómenos físicos e humanos, porém «estranha» aos que nela vivem — reduzidos à posição de meros sujeitos de investigação —, mas de uma «realidade» que deve muito mais ao imaginário, às crenças e às representações comumente aceites por um indivíduo e/ou pelo seu grupo social.
- (50) Tradução do termo francês «*marqueur*» entendido como a informação disponível sobre um objecto, ou sujeito e, em simultâneo, como o veículo dessa informação. O exemplo da relação simbiótica entre imagens conceptuais e sociais e objectos que servem de símbolo a essas imagens, parece demonstrar o seu verdadeiro sentido: «a ligação entre a imagem da liberdade, construção mental, e a “Estátua da Liberdade”, objecto situado sobre uma ilha, serve para mostrar como um símbolo pode atrair e tornar-se uma experiência socio-espacial: por ocasião da sua visita, o indivíduo identifica-a com Nova Iorque, ou os Estados Unidos, o que pode modificar a sua imagem mental precedente. A visita ao local,

experiência pessoal de prática social, cria uma nova informação, um novo marcador» (BAILLY e FERRIER, 1986: 261).

- (51) No processo de renovação da Geografia regional, afirma-se desde já a abertura de caminhos teóricos ainda mal explorados, nomeadamente, o aproveitamento do estudo das histórias de vida como reflexo duma socialização espacial que permite compreender a natureza dos espaços vividos e, através deles, aceder ao conhecimento sobre determinadas formas de organização e ocupação social do espaço (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1988).

Capítulo III — Fundamentos da Geografia da Escola

Nota introdutória

Enquanto nos dois capítulos anteriores procedemos à apresentação dos elementos de natureza epistemológica, a partir dos quais julgamos ser possível construir uma imagem da Geografia tal como esta é vista pela comunidade científica dos geógrafos, pretendemos, agora, analisar alguns dos aspectos que permitem caracterizar a educação geográfica.

A abordagem que privilegiámos decorre dos pressupostos que enquadram a definição do problema de investigação, nomeadamente:

- 1) a existência de uma certa consonância entre as concepções de educação geográfica e a forma como a ciência é definida pela comunidade científica, embora também em articulação com as finalidades, os objectivos e os valores definidos para os restantes saberes curriculares;
- 2) a existência de uma dissonância entre essas construções teóricas e as características da prática efectiva do ensino da Geografia, motivada pelo efeito das representações dos professores acerca da natureza da ciência sobre a sua acção educativa.

Assim, o presente capítulo encontra-se estruturado em torno de dois eixos fundamentais:

- 1) a identificação dos componentes de ordem conceptual e metodológica em que se fundam as concepções actuais de educação geográfica, com especial destaque para as abordagens que em nosso entender se mostram coerentes com as tendências anteriormente analisadas;
- 2) a discussão do papel dos professores no processo de reconstrução da ciência académica no saber que estes difundem através da Escola, do qual resulta uma forma de conhecimento epistemologicamente diferente da que é preconizada pela comunidade científica.

Estas duas vertentes de análise constituem elementos centrais para a interpretação dos dados de investigação entretanto recolhidos, cuja apresentação se fará na III Parte deste estudo.

1 Geografia e Educação

Tomemos como referência para a análise das questões fundamentais no âmbito da educação geográfica, o conteúdo da «Carta Internacional da Educação Geográfica», publicada em 1992 por iniciativa da *Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional*.

No capítulo denominado «Desafios e Respostas» afirma-se claramente que a «resolução das questões e problemas mais importantes do nosso mundo exige um completo empenhamento dos indivíduos de todas as gerações» (1992: 6), pelo que «os conflitos criados por estes problemas e questões constituem um desafio para os professores de Geografia que estão empenhados em dar a todos esperança, confiança e competência para trabalharem em prol de um mundo melhor» (*idem*: 6) (1).

No mesmo documento, assume-se uma definição de Geografia que aglutina a maioria dos aspectos comumente aceites pela comunidade geográfica, tais como, o reforço da imagem de uma disciplina integradora do mundo físico e humano, o seu carácter sintético feito a partir dos saberes de outras disciplinas e, principalmente, o pressuposto de que «a Geografia é a ciência que procura explicar as características dos lugares e a distribuição da população, dos fenómenos e acontecimentos que ocorrem e evoluem à superfície da Terra» (*ibidem*: 7). Neste aspecto não pode em boa verdade afirmar-se que seja evidente uma grande capacidade de inovação conceptual, face ao que podemos considerar como a «tradição» da Geografia.

Esta concepção tradicional aparece destacada quando se explicitam as questões que integram o núcleo duro das preocupações dos geógrafos, através das quais transparece igualmente a valorização de uma dimensão eminentemente locativa, coerente aliás com o estudo das distribuições: «Onde se localiza? Quais as suas características? Porque está aí localizado? Como é que aconteceu? Que impacto tem? Como é que deveria ser gerido para o benefício mútuo da humanidade e do ambiente natural?» (*ibidem*: 7). Para a resolução destas questões identificam-se os conceitos centrais dos estudos geográficos: *localização e distribuição, lugar, relações população-ambiente, interacção espacial, região*.

Pelo seu conteúdo e pertinência para a nossa análise, consideramos relevante reproduzir a caracterização que é feita relativamente ao conceito de região e ao modo como são encaradas as relações população-ambiente (*ibidem*: 8):

- 1) **região** — a região é uma área caracterizada por critérios previamente determinados. Critérios políticos definem, por exemplo, estados e cidades; critérios físicos definem zonas climáticas e zonas de vegetação; critérios sócio-económicos definem países «desenvolvidos» e «menos desenvolvidos». As regiões são dinâmicas no espaço e no tempo. As regiões são unidades apropriadas para estudar e promover o desenvolvimento de diferentes

ambientes. Os geógrafos definem regiões a diferentes escalas: local, nacional, continental e global. O sistema integrado de regiões conduz ao conceito de ecossistema planetário. A compreensão da estrutura e processos de diferentes regiões, dentro do sistema global, é a base para a identidade regional e nacional das pessoas e das suas perspectivas internacionais:

- 2) **relações população-ambiente** — os povos utilizam os diferentes ambientes de maneiras muito diversas. Deste modo criam paisagens culturais variadas, através de diferentes padrões de actividades. Se, por um lado, são influenciados pelas características físicas do meio, por outro, transformam as áreas envolventes em ambientes culturalmente diversificados, incluindo paisagens de harmonia e paisagens de conflito. A compreensão destas interações complexas dentro do espaço fornece uma base importante para um planeamento, uma gestão e uma protecção do ambiente racionais.

Sob o ponto de vista dos contributos da Geografia para a educação, salienta-se a importância da disciplina no incremento das áreas da Educação Internacional, da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento, no pressuposto de que, ao estudarem Geografia os alunos são «encorajados a explorar e a desenvolver o conhecimento, a compreensão, capacidades, atitudes e valores» (*ibidem*: 9). De acordo com estes domínios, destacam-se:

- 1) **conhecimento e a compreensão** — de localizações e lugares, dos sistemas naturais mais importantes, dos sistemas sócio-económicos, da diversidade dos povos e de sociedades, da estrutura e dos processos da região e do país, dos desafios e das oportunidades para uma interdependência global;
- 2) **capacidades** — de utilização de dados sob formatos diversificados, de aplicação de métodos de investigação variados (observação directa, representação cartográfica, entrevista, interpretação de fontes estatísticas, etc.), utilização de comunicação, do pensamento, e de competências práticas e sociais, numa óptica tendente à «resolução de problemas»;
- 3) **atitudes e valores** — interesse pelo meio envolvente e pela variedade das características naturais e humanas, preocupação pela qualidade e ordenamento do meio e do habitat humano, compreender o significado das atitudes e valores nas tomadas de decisão, desenvolver aptidões para usar conhecimentos e métodos geográficos, respeitar os direitos de todos à igualdade, promover o empenhamento na procura de soluções para problemas diagnosticados a várias escalas.

Na área do Desenvolvimento Curricular, o documento contém também algumas propostas de que salientamos as que dizem respeito à área designada de «Estudos Regionais», relativamente aos quais de explicitam alguns dos princípios que devem orientar a escolha das regiões a ser objecto de estudo nos vários currículos nacionais. Sugere-se que essa escolha seja enquadrada por uma filosofia que permita obstar aos perigos do separatismo regional, para o que os estudos regionais devem encorajar a ter em consideração a internacionalização e a globalização (*ibidem*: 12):

- 1) *descentralização* — as regiões devem ser escolhidas de modo a evitar uma centralização no país ou continente (onde está situada a escola);
- 2) *motivação* — as regiões devem ser escolhidas de modo a ter em conta os interesses dos estudantes e a actualidade dos acontecimentos;
- 3) *equilíbrio de escala* — as regiões devem ser seleccionadas de modo a permitir experienciar uma variedade de escalas;
- 4) *diversidade* — as regiões devem ser escolhidas de modo a incluir uma selecção de lugares contrastantes, ambientes físicos variados, diferentes actividades humanas, culturas e sistemas sócio-económicos e fases de desenvolvimento;
- 5) *relevância* — as regiões devem ser seleccionadas de modo a permitirem estudos relevantes para a vida pública, vocacional e privada;
- 6) *responsabilidade* — as regiões devem ser seleccionadas de modo a permitirem aos alunos reconhecer e aceitar as suas responsabilidades para agirem em escalas variadas.

A partir da breve resenha dos conteúdos fundamentais da «Carta Internacional da Educação Geográfica» julgamos ser possível retirar algumas conclusões acerca do modo como a comunidade geográfica encara e define a dimensão educativa da Geografia, tanto conceptual, como metodologicamente. Do mesmo modo, entendemos ser plausível situar sob o ponto de vista epistemológico alguns dos princípios enunciados.

Tratando-se de um documento *internacional*, pressupõe-se que na sua elaboração e redacção final se tenham tentado evitar as afirmações polémicas, as propostas mais conflituosas, as perspectivas mais arrojadas e inovadoras, tanto mais que estas, porque traduzem inevitavelmente rupturas face ao quadro vigente, são sempre mais difíceis de aceitar por parte dos fóruns onde coabitam sensibilidades muito diversas. Pensamos que esta tentativa de manutenção de um certo *status quo*, é sobretudo evidente no que concerne ao conteúdo de cariz epistemológico, no qual não só não se assume uma ruptura epistemológica que ponha a disciplina a salvo das disputas no seio das Ciências Sociais, como se sustentam posições que denotam alguma ambiguidade conceptual (2).

Em primeiro lugar, saliente-se a aparente segurança com que se assume o carácter integrador e sintético da Geografia, o seu cariz excepcional, a utilização dos dados de outras disciplinas, numa sùmula de proposições difícil de sustentar face à evolução recente do conjunto das Ciências Sociais, campo onde a interdisciplinaridade e a síntese se afirmam como a regras a seguir, como a forma mais correcta de abordar os problemas onde o homem surge como actor privilegiado. Por seu turno, a individualidade do objecto da ciência parece decorrer da revalorização da dimensão locativa, com omissão do «espaço», correndo-se o risco de um retrocesso a uma visão da Geografia que, ao mesmo tempo, se pretende irradiar do grande público. A questão de base mantém-se aparentemente sem resposta credível: até que ponto, ou de que forma, pode a Geografia assegurar a sua individualidade? Será que esse retorno constitui a única via para justificar o papel educativo da disciplina, pois é seguro que nenhum outro ramo do saber integra no seu objecto uma tal componente conceptual?

Em segundo lugar, também o conceito central de região parece traduzir uma visão redutora dos critérios de definição dessa parcela do espaço, continuando a região a ser tomada essencialmente como uma construção do geógrafo — observador exterior — e não como uma realidade que é o fruto da acção, da sensibilidade, das imagens e crenças dos grupos sociais que nela vivem e trabalham. Do mesmo modo, antevê-se uma síntese ambígua de aspectos clássicos, com elementos das abordagens sistémicas, a tentativa de compatibilizar uma concepção da paisagem enquanto reflexo de uma cultura e, por isso, unidade singular, com o propósito de alertar para as questões do ordenamento que, pela sua própria natureza preditiva, implicam a aceitação de critérios normativos e operacionais.

No que respeita à concepção de educação geográfica, embora coerente com a filosofia global do documento, nota-se a valorização dos componentes clássicos do ensino da disciplina — a localização, a ligação ao estudo dos espaços rural, urbano e industrial, do clima, do relevo, etc. — e a manutenção da tendência para o excessivo parcelamento do saber geográfico. Em contrapartida, sob o ponto de vista estritamente educacional, saliente-se o destaque atribuído ao desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores, no que parece significar a alteração da hierarquia da triade tradicional dos objectivos e finalidades e, consequentemente, a aceitação de uma educação geográfica onde se valoriza o «saber-fazer», o «saber-ser», em detrimento do «saber-conteúdo» (3).

Mais do que um juízo de valor acerca do conteúdo deste documento, pretende-se sobretudo destacar a importância do debate em torno do valor educativo da Geografia no contexto da Educação em geral, fonte simultânea, ao longo da última década, dos mais variados contributos e gerador das mais diversas controvérsias. Trata-se, afinal, de tentar assegurar a posição e justificar o papel da Geografia na formação dos alunos, ou seja, dos futuros cidadãos, tarefa que passa por uma clara definição dos seus objectivos e finalidades, pela afirmação peremptória do seu objecto de estudo, pela divulgação junto

do público — dentro e fora da Escola — de uma mensagem educativa que mostre a “utilidade” da disciplina, por exemplo, através da difusão dos contributos da actividade profissional dos geógrafos colocados fora do Sistema Educativo.

No cerne destes problemas estão, por um lado, a construção da imagem da Geografia e, por outro lado, a clarificação dos modos de relacionamento da Escola com as Instituições de Ensino Superior, ou, a forma como a educação geográfica pode, ou não, reflectir os conteúdos, as metodologias — o quadro epistémico — da ciência praticada a um nível académico.

Os geógrafos colocados na Universidade são frequentemente acusados de não mostrarem qualquer interesse pela Geografia que se pratica ao nível dos ensino básico e secundário, alheamento que parece constituir um obstáculo à difusão de inovações e, dessa forma, um factor impeditivo da renovação da disciplina sob o ponto de vista conceptual (KNAFOU, 1989). Esta concepção tem claramente implícita a ideia de que as transformações verificadas na prática dos geógrafos universitários se deveriam reflectir também numa profunda renovação da Geografia ensinada nos estabelecimentos de ensino não superior (HUGONIE, 1989), sem esperar, contudo, que se reproduza no ensino a fragmentação ocorrida no domínio da investigação científica, quer porque são diversos as suas finalidades, objectivos e métodos, quer porque não é possível decalcar os respectivos modelos conceptuais (AURIAC, 1989).

Assim, as causas próximas desse aparente afastamento decorrem: por um lado, do próprio processo de crescimento da Geografia, que torna improvável que a incorporação e transposição didáctica da inovação possam acompanhar o ritmo em que esta é gerada; por outro lado, do facto dessa passagem não poder verificar-se à revelia dos saberes produzidos nos diversos domínios das Ciências de Educação, principalmente ao nível da psicologia cognitiva e do seu contributo para a compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, da forma como estes constroem o seu saber acerca do espaço geográfico (HUGONIE, 1989; LEFORT, 1994).

Devido a este atraso, as reformas curriculares desenvolvidas ao longo dos últimos trinta anos em países como a França e Portugal (4), só recentemente deixaram transparecer uma tentativa de exploração no meio escolar de alguns elementos constituintes das correntes mais recentes do pensamento geográfico, com destaque para a «nova» Geografia (FERREIRA, 1992; LEFORT, 1994). Nesse sentido, pretende evitar-se a imagem de uma disciplina socialmente neutra, mostrando-se uma ciência capaz de captar e apresentar o mundo tal como ele se prefigura aos alunos através dos meios de comunicação social.

Metodologicamente, contudo, essa transposição afigura-se muito mais ténue — pouco mais do que referências à utilização da estatística, ou dos modelos gráficos — registando-se mesmo um desfazamento quanto à abordagem que se privilegia na construção do conhecimento sobre o espaço geográfico. Em ambos os casos, ao predomínio do paradigma regional de cariz indutivo, correspondeu uma Geografia

escolar de cariz dedutivo; inversamente, no período de valorização dos paradigmas de inspiração hipotético-dedutiva, o ensino adopta uma abordagem indutiva.

Quadro IV — A «educação geográfica» em debate (5)

<i>«Muitos professores, confrontados com a Geografia moderna, sentem-se perdidos: não têm qualquer ideia acerca das orientações mais recentes da disciplina, mas sentem a necessidade de tornar as suas aulas mais atractivas, sem contudo encontrar boas soluções.»</i>
<i>«[Os professores] dão-se bem conta de que precisam de qualquer coisa que interesse os seus alunos e os faça progredir, de conceitos que ponham alguma ordem na realidade. Ora, no que diz respeito à Geografia humana a sua visão não é nada clara.»</i>
<i>«A Geografia deixou de se pensar como uma ciência natural, encarando-se como uma ciência social. Isso significa que o resto, o que lhe dava um aspecto científico, a climatologia por exemplo, não é mais do que um meio e talvez abreviado. Importa insistir na via social, na via das relações sociais.»</i>
<i>«O nosso problema é fazer com que haja nos liceus e nas escolas, um ensino da Geografia que possa ser comparado ao da física, da química ou das matemáticas, e eu asseguro-vos de que não houve degradação nesse tipo de ensinamentos.»</i>
<i>«Os objectivos da Geografia são cívicos ou científicos? Muitos saem dizendo: “eu, o que pretendo, é formar o cidadão”, mas de facto o que pretendem dar a esse cidadão, para que ele se saia bem na sociedade, é um certo número de ferramentas conceptuais que o tornem apto para tratar toda a massa de informações que o rodeiam. (...) Será que actualmente não pretendemos antes que a formação cívica seja uma formação teleológica, uma espécie de nova versão de um catecismo laico?»</i>
<i>«O que é um cidadão se não alguém capaz de dominar documentação, alguém capaz de ler um mapa, um jornal, capaz de utilizar a abundante informação numérica dos nossos dias.»</i>
<i>«Quando confrontados com manuais escolares constituídos quase exclusivamente por fontes documentais, os professores rejeitam-nos por não corresponderem ao hábito do manual instrutivo, aquele que normalmente esperam encontrar.»</i>
<i>«Como se pode pretender que os manuais escolares integrem muitos exemplos de regressão linear, se nunca ensinamos aos professores de Geografia o que isso é, nem para que serve.»</i>
<i>«Será que todos os professores de quarenta e cinco ou cinquenta anos de idade, estão dispostos a dispendir tempo e energias para se introduzirem nos novos métodos, conceitos e tecnologias? Uma tal decisão não é certa.»</i>

Tal como referimos, esse afastamento sublinha, por um lado, «a evolução própria das abordagens didácticas e o isolamento relativo dos diferentes níveis de ensino», por outro lado, que «a crescente especificidade técnica das práticas escolares tornou necessária a concepção de uma Geografia escolar que não seja o reflexo simplificado do saber académico, mas uma recomposição própria da disciplina em função de objectivos pedagógicos multiformes» (LEFORT, 1994: 79). Pensamos ser inevitável que estas

discrepâncias acabem por constituir um factor condicionante do processo de construção da imagem social da disciplina.

Para o grande público, a imagem da Geografia que ainda hoje perdura, releva da sua associação ao conhecimento de um conjunto de lugares de que se memorizaram os nomes, a posição e as distâncias na superfície terrestre, de tal forma que o «saber» Geografia depende sobretudo da aptidão que se demonstra em reproduzir a informação relativa aqueles elementos (DOLLFUS, 1989). Todavia, motivados pela crescente procura social dos contributos dos geógrafos situados fora do sistema educativo, os agentes responsáveis pelo seu ensino desenvolvem grandes esforços no sentido de destacar a sua utilidade. Se no interior da disciplina parece existir alguma crise de identidade, fruto da renovação do conjunto das Ciências Sociais, quando encarada do exterior a ciência mostra vitalidade e capacidade para justificar a sua razão de ser, a «originalidade» da sua forma de agir e de ler o mundo e a sociedade.

Após a análise das posições transcritas no Quadro IV, é possível pensar-se que a contradição entre a imagem banal da Geografia e o seu verdadeiro estatuto estratégico e científico tenha origem «em muitos dos seus conteúdos, dos seus discursos e práticas, nas afilivas caricaturas feitas no ensino primário e secundário», ainda piores «em algumas partes do ensino superior» (BRUNET, 1989: 94). Tomadas desta forma, as virtudes da Geografia mostram-se dependentes, apenas, do tipo de práticas, tanto dos que a fazem, como dos que a ensinam.

O conteúdo do Quadro IV permite também individualizar algumas das categorias de problemas que actualmente se encontram no centro das preocupações dos professores e responsáveis pela educação geográfica, muitas delas naturalmente extensíveis a outras disciplinas. Por exemplo:

- 1) o tempo necessário e os contextos favoráveis, ou não, à difusão de novas ideias, conceitos, ou metodologias;
- 2) a identificação de determinados critérios de cientificidade no âmbito da relação entre as ciências sociais e as ciências naturais;
- 3) o papel desempenhado pelos ambientes educativos exteriores ao sistema de ensino formal, passíveis de criar a professores e alunos situações de difícil resolução.

Analisando o conteúdo das definições apresentadas no início do capítulo II, pôde constatar-se como a palavra «Geografia» é utilizada para representar realidades científicas de natureza muito diversa. Quando aplicado ao ensino, o problema pode ser formulado de modo semelhante: a educação geográfica significa tanto a transmissão de uma nomenclatura, a descrição de unidades espaciais definidas a escalas diferentes, como uma tentativa de explicação dos grandes padrões de organização do espaço, ou das formas de interacção homem-ambiente com vista ao desenvolvimento de uma maior

consciência cívica. Embora tal diversidade possa considerar-se uma força, ela é também fonte de alguma ambiguidade, dada a ambivalência e variedade dos conteúdos envolvidos em cada uma destas abordagens educativas.

A imagem de «Geografia» que cada um de nós retem é certamente o reflexo da ciência tal como foi difundida pela escola (DOLLFUS, 1989). Como a prática tem mostrado a prevalência de uma concepção descritiva da disciplina (FERREIRA, 1992), ninguém espera que os *media* ou os geógrafos académicos transmitam qualquer outra. Para o público «o “bom geógrafo” é aquele que situa o maior número de lugares possível, aquele que num jogo televisivo de “perguntas e respostas”, é capaz de dar, a propósito dos lugares aparentemente menos conhecidos, o maior número de respostas “certas”. É também aquele que sabe quais os “atributos” desses lugares: natureza, população, e que, dessa forma, é capaz de os descrever, sem omitir os detalhes mais coloridos, as suas particularidades ou singularidades» (DOLLFUS, 1989: 90).

Talvez por isso, não é de estranhar que na hierarquia dos saberes escolares, se entenda que a Geografia exige sobretudo qualidades de memorização, atribuindo-se-lhe reduzida importância em termos da avaliação conducente à progressão dos estudos, não sendo também razoável que os estudantes dispendam muito tempo e esforços com o seu estudo (CHAMBON, 1990) (6). Neste escalonamento, a disciplina é considerada depois da Matemática, das Línguas (materna e estrangeira) e das ciências, deixando para trás apenas as áreas vocacionadas para o desenvolvimento psico-motor e artístico (educação tecnológica, educação física, desenho e música).

A dinâmica da sociedade actual vem mostrando até que ponto a Geografia perdeu o monopólio do presente, já que os meios de informação de massa produzem, sob a forma de imagens, substitutos vantajosos relativamente à descrição geográfica (LEVY, 1986; LACOSTE, 1986). Para além da Geografia dos professores passou a existir uma outra da televisão, do cinema, etc., que não obstante surgir integrada na panóplia informativa difundida pelos meios de comunicação social, não deixa de ser «Geografia», uma vez que proporciona uma certa representação da realidade (LACOSTE, 1977) e torna «o homem de hoje detentor potencial de um conhecimento do Mundo que os homens do tempo da Galáxia de Guttenberg não podiam antever» (BARATA e AMBRÓSIO, 1988: 35): essa informação, se bem que inicialmente exterior ao sujeito, é um potencial, primeiro de saber, depois de conhecimento (LEGROUX, 1981).

Aparentemente, esta Geografia da comunicação social apresenta-se de maneira muito mais atractiva que a «Geografia da Escola», de um didactismo por vezes fastidioso (LACOSTE, 1977; CLARY, 1989). São também cada vez mais frequentes as utilizações, por parte dos não geógrafos, de expressões, de conceitos, tipicamente geográficos: os «*dados geográficos*», as «*condições geográficas*», os «*imperativos geográficos*» e, principalmente, a noção de «*região*», aplicada muitas vezes de uma forma demasiado imprecisa e elástica (LACOSTE, 1986). Como evitar, então, a degradação do significado de conceitos geográficos que todos parecem utilizar de forma indiscriminada?

Numa sociedade caracterizada pela fluidez da informação e pela crescente eficácia dos meios através dos quais esta é gerada e difundida, os dados na posse da generalidade dos alunos estão longe de lhes ter sido fornecidos exclusivamente pela Escola. Mas desse facto decorre um outro não menos inquietante: grande parte dessa informação tem origem difusa e é parcial, pontual e fragmentada. À Escola compete criar condições para que os jovens possam adquirir as estruturas que lhes permitam ordená-la; para tanto são necessárias ferramentas conceptuais de compreensão, de organização e de descodificação (CLARY e FERRAS, 1989a). Neste contexto, o principal papel da educação geográfica consiste em facilitar a construção do corpo de noções e de conceitos necessário à compreensão e explicação dos processos geográficos (BRUNET, 1989; DOLLFUS, 1989; NEMBRINI, 1994).

A importância atribuída aos *processos*, coerente aliás com as tendências recentes da ciência, acaba por servir de argumento à crítica dos princípios centrais da Geografia tradicional, isto é, ao seu carácter predominantemente descritivo e factual, assente em saberes parcelares que se apresentam como realidades de valor absoluto, sempre exteriores aos alunos e que, por isso, contribuem para o seu afastamento da disciplina (CLARY e FERRAS, 1989a). Pelo contrário, «uma Geografia que permita aos alunos (...) compreender os fenómenos espaciais, os processos de criação do espaço, os seus diferentes níveis de articulação e os seus diferentes actores, é útil, constituindo talvez a única verdadeira “instrução” ou “educação” “cívica”(…). Qual é a utilidade de uma Geografia que só serve para nomear, descrever, o que pode ser feito, e se faz aliás, de forma mais atraente com o som e com a cor» (*idem*: 121).

Não se trata pura e simplesmente de uma desvalorização do «saber-conteúdo» da disciplina, mas da sua (re)construção e (re)estruturação por forma a que possa constituir-se uma grelha conceptual de referência, que permita aos alunos, de acordo com as suas capacidades cognitivas, adquirir os saberes significativos, não apenas para a compreensão dos factos de natureza geográfica, mas para a sua inserção social. A consecução de tais objectivos, envolve o diagnóstico e avaliação das implicações decorrentes da deformação do vocabulário geográfico e consequente distorsão conceptual (CLARY e FERRAS, 1989a), obrigando a uma sistematização e definição dos conceitos que é suposto constituírem o núcleo duro da educação geográfica (BRUNET, 1989; DOLLFUS, 1989; NEMBRINI, 1994) (7).

Ao assumirmos que a Geografia se deve posicionar claramente no campo das Ciências Sociais, embora mantendo simultaneamente a sua natureza integradora do físico e do social, aceitamos que a disciplina desempenhe um papel de articulação de saberes diversificados, circunstância que acarreta, como vimos, alguns riscos de desagregação. Daí que se entenda atribuir ao *espaço* a função de elemento aglutinador, de componente unificador, capaz de realçar a especificidade da abordagem geográfica: «o espaço põe em jogo relações específicas, impõe as suas próprias determinações. O mundo existe desde há muito, existe nas suas texturas físicas - ninguém pensa que o clima

determina a economia, mas ninguém ousaria afirmar que a dimensão climática não contribui para a diferenciação económica» (AURIAC, 1989: 118).

Ainda que o *espaço* possa ser considerado como conceito simbólico do objecto da Geografia, a vastidão que este reveste pela integração de componentes físicos e naturais, humanos e sociais, faz com que a disciplina manipule um número elevadíssimo de conceitos, de noções, de definições, de natureza muito diversa. Destes, poucos são aqueles a que é possível aceder por simples observação (NAISH, 1982), pois na maioria dos casos traduzem realidades complexas, cuja definição, embora se possa efectuar com precisão e carácter generalizante, nunca é fechada nem definitiva (NAISH, 1982; NEMBRINI, 1994), exigindo um grau maior ou menor de abstracção e de esforço de conceptualização.

Justifica-se assim a indispensabilidade de constituição da grelha de referência a que antes aludimos: só através dela é possível dotar os alunos de ferramentas para a leitura do espaço produzido pelas sociedades humanas. Para tanto é também necessário proceder à escolha e categorização dos conceitos, operação que, por sua vez, não é alheia aos interesses e referências teóricas assumidos pelos seus autores. Sendo plausível a falta de neutralidade desses produtos, é importante que na sua elaboração se atendam não apenas a critérios científicos, mas se tome por orientação a obediência a princípios didáctico-pedagógicos que permitam a articulação vertical entre os programas de vários níveis curriculares (NEMBRINI, 1994). Na realidade, o problema de fundo que importa ultrapassar não reside no elevado número de conceitos e na diversidade das categorias e referências teóricas mas, pelo contrário, na banalização de uma prática assente em enunciados factuais ordenados segundo a força do hábito — relevo, clima, população, espaço rural, industrial e urbano...

Sendo inúmeras as possibilidades de categorização (8), apresentamos apenas dois dos exemplos que nos parecem mais significativos:

- 1) o estabelecimento de uma hierarquia em que se atende sobretudo ao grau de abrangência dos conceitos, agrupados em classes — nucleares, intermédios e específicos — (BACON, 1979; BACON e GREEN, 1981), ou integrados numa estrutura piramidal ocupada no topo pelas noções consideradas mais abstractas (NAISH, 1982);
- 2) a individualização de temas [localização, estruturação do espaço...] que implicam a identificação de *conceitos* [escala, equilíbrio, estrutura, sistema...], de *processos* [concentração, dispersão, difusão, interacção...] e de *propriedades* [densidade, hierarquia, centralidade...], apreendidos a partir de *noções* [lugar, situação, rede, fluxo...] e de *campos* [meio natural, território, região...] (GUILMAULT, 1989; PINCHEMEL, 1988, 1989).

Esta última fórmula merece análise mais detalhada, atendendo a que tem implícita uma concepção sistémica da Geografia, conseguindo, dessa forma,

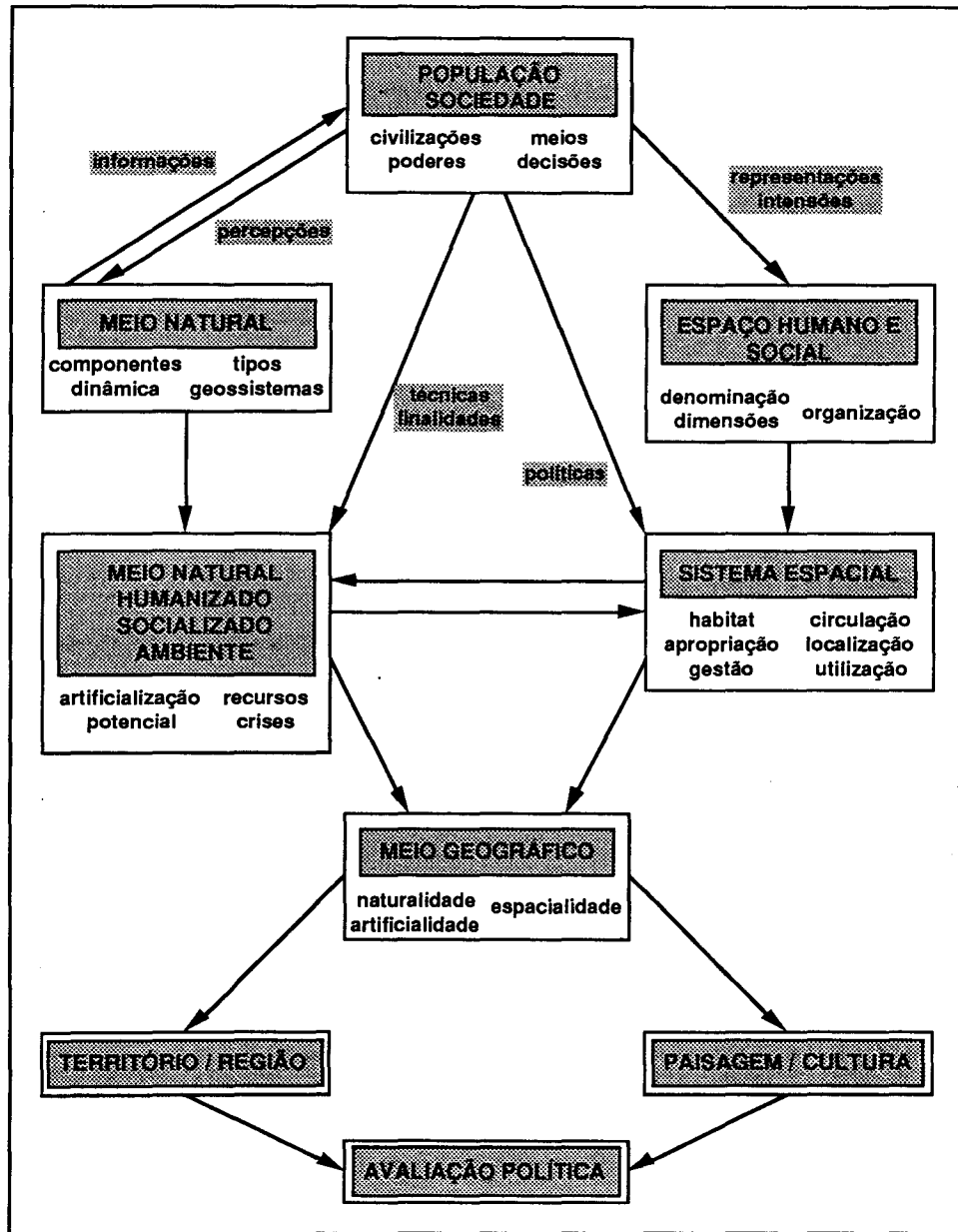
proporcionar uma imagem global do conteúdo da disciplina. De acordo com a análise efectuada no capítulo anterior, pode afirmar-se que a aplicação da abordagem sistémica à educação geográfica permite ultrapassar as abordagens lineares e descritivas normalmente associadas a uma Geografia que coisifica o saber em parcelas, que se limita a mostrar causalidades lineares (relevo, clima, população, etc.), ou simples antagonismos (cidade-campo, centro-periferia, etc.). Por contrariar este modelo, é grande o seu potencial educativo e formativo:

- 1) permite situar qualquer facto geográfico numa estrutura no seio da qual as relações entre fenómenos tomam uma importância essencial;
- 2) permite atender à variável tempo e considerar a influência dos processos de retroacção;
- 3) permite a exploração de concepções globalizantes, melhor adaptadas ao estudo das formas de interacção natureza-sociedade, ou à discussão das relações sócio-económicas e políticas entre diferentes grupos sociais (recordemos os conceitos de *sistema-mundo*, de *ecossistema*, de *geossistema*);
- 4) permite a análise, a formulação e a resolução de problemas a várias escalas;
- 5) permite introduzir as noções de equilíbrio e de desequilíbrio, a análise dos processos, das causas e consequências inerentes às mudanças de estado ocorridas no sistema (frequentemente subvalorizadas no âmbito da educação geográfica);
- 6) permite alertar os alunos para a complexidade dos processos geográficos e através dela, desenvolver capacidades de diagnóstico, de análise, de avaliação, sem as quais não é possível encetar qualquer percurso de conceptualização.

Apesar de tudo, são de evitar os organigramas demasiado pretenciosos no seu objectivo de querer integrar todas as ligações possíveis: o efeito globalizante da análise sistémica não obsta à necessidade de se elaborarem redes de conceitos. Trata-se de os integrar numa estrutura através da qual ganham um sentido que tem por referência uma hipótese de operacionalização das ligações entre fenómenos. Ao exprimir uma dada hierarquia conceptual cada rede traduz uma determinada forma de encarar determinada problemática. Nas figs. 6 e 7, são apresentados exemplos, não exaustivos, de redes globais de conceitos, a partir das quais é possível elaborar várias derivações, de acordo com os objectivos pretendidos.

No caso da fig. 6, trata-se de um sistema organizado em torno do conceito de *meio geográfico* (PINCHEMEL, 1988, 1989; REYNAUD *et al.*, 1990; NEMBRINI, 1994), sendo notórias algumas semelhanças com o sistema apresentado na fig. 3 (HAGGETT, 1979). No exemplo actual, o ponto de partida é ocupado pelo homem em sociedade, procedendo-se

depois à separação do meio natural — artificializado e situado no tempo (noção de potencial e de crise) — do espaço social organizado. O conceito central de *meio geográfico*, associado a noções como naturalidade, artificialidade e espacialidade, situa-se na junção de duas colunas, dele decorrendo elementos de exterioridade — a *paisagem* — e de organização — o *território* — ambos situados num quadro evolutivo.



(Philippe e Geneviève Pinchemel, 1988, cit. in NEMBRINI, 1994: 97)

Fig. 6 — Conceitos geográficos segundo uma concepção «sistémica»

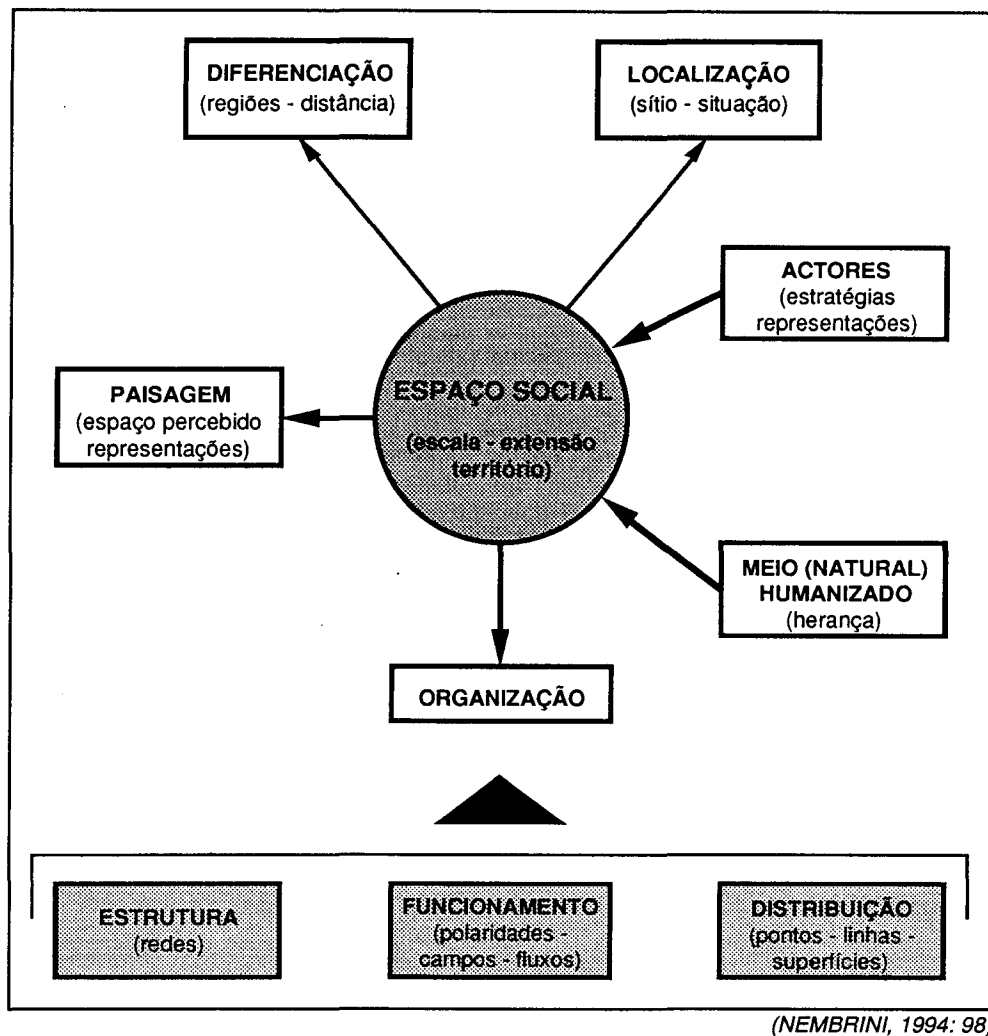


Fig. 7 — Conceitos geográficos segundo uma concepção «sócio-espacial»

No exemplo da fig. 7, a rede de conceitos está organizada em torno do conceito de *espaço social*. O sistema representado mostra um número mínimo de relações entre os elementos, constituindo assim uma mera ilustração, assumindo a parcialidade resultante da impossibilidade de integração de todas as relações possíveis. Parte-se do pressuposto que o espaço social é, independentemente da escala de análise, passível de *localização* e de diferenciação em subsistemas: possui uma *organização*; apresenta uma *estrutura* e um modo de *funcionamento*; a distribuição dos fenómenos geográficos cria *formas espaciais* que é possível identificar. Esse espaço social organiza-se tendo por base um *meio* mais ou menos modificado pelos grupos sociais ao longo da *história*. É, nesse sentido, o resultado da acção de *actores*: Estados, comunidades territoriais, empresas, indivíduos, etc., que desenvolvem estratégias de *produção* do espaço; por fim, a *paisagem*, o necessário elemento de subjectividade que permite as ligações ao *espaço geográfico*.

Quadro V — Conceitos nucleares na Educação Geográfica

ESPAÇO — Designação aplicada a todas as extensões da superfície terrestre ocupadas pelas sociedades humanas e dotadas de características geológicas, morfológicas e climáticas próprias	
Paisagem	ultrapassada sob o ponto de vista epistemológico a concepção naturalista da geografia clássica, assente numa metodologia analítica, indutiva e descritiva, a paisagem deve ser entendida como um <i>produto social</i> , fruto da sucessão de diferentes formas de <i>organização do espaço</i> e, por isso, <i>testemunho</i> e <i>herança</i> do passado, a sua memória viva; ainda que reduzida ao que pode ser apreendido pelos olhos, a paisagem constitui a dimensão vivida e concreta da geografia, o modo desta ultrapassar o espaço virtual; a observação da paisagem permite o contacto com os <i>lugares</i> , com os <i>actores</i> , com a dimensão temporal do <i>espaço social</i> , permite medir o peso das <i>representações</i> e apreciar as suas subjectividades.
Espaço Geográfico	abstracção, construção intelectual e, como tal, inacessível ao olhar, toma por referência uma <i>escala</i> pré-determinada, sendo então adjectivado; chama a atenção para o <i>movimento</i> e <i>dinâmica</i> sociais, os seus <i>modos de produção</i> e organização das forças produtivas, das mentalidades — enquanto a <i>paisagem</i> realça os elementos, as formas, os símbolos, o espaço destaca as forças sociais, os seus antagonismos e contradições; de uma abordagem estritamente socio-económica, evoluiu no sentido de uma concepção enriquecida com a dimensão psicológica, pelo que o seu estudo deve integrar uma reflexão acerca do modo como os indivíduos e os grupos humanos o representam (nesse sentido tem, como a paisagem, o valor de memória), em resultado das concepções e interesses colectivos que justificam o seu <i>modo de utilização</i> .
Território	induz a ideia de <i>apropriação</i> de um dado espaço por um grupo social constituído — comunidade, tribo ou Estado; é acima de tudo um <i>espaço vivido</i> e defendido; apresenta uma forma que faz realçar o conceito de <i>fronteira</i> , limite que traduz o <i>equilíbrio</i> decorrente da relação de forças com os grupos estabelecidos em territórios vizinhos; como não é apenas um conjunto de lugares geográficos, um quadro de actividades humanas, também reflecte <i>representações</i> , apela à memória do passado, constituindo um bem duradouro das sociedades humanas, perpetuado por gerações.
Meio	espaço limitado de reencontro e de <i>interacção</i> de forças sociais múltiplas, de formas de <i>intervenção</i> humana sobre a natureza e de que esta própria também faz parte; exprime situações de <i>equilíbrio</i> temporário, pondo em evidência a <i>instabilidade</i> da <i>causalidade</i> geográfica; pode ser substituído pelo conceito de <i>ambiente</i> , desde que este não seja reduzido a uma dimensão estritamente natural, mas enriquecido com um forte conteúdo social.
ORGANIZAÇÃO ESPACIAL — Designa o conjunto dos processos responsáveis pela produção do espaço	
Localização	para além da identificação de uma <i>posição</i> por referência a um <i>espaço absoluto</i> , exprime sobretudo uma <i>situação</i> relativamente a outro lugar, espaço, ao conjunto de uma rede ou de um <i>meio</i> ; é passível de ser explicada pela identificação dos <i>factores</i> comuns que as determinam e, por isso, de ser também categorizada; reflecte igualmente o peso da herança de <i>constrangimentos</i> que com o tempo foram perdendo importância.
Potencial	aglutina não apenas os <i>recursos</i> "naturais", mas as necessidades das sociedades, capazes de criar, acima de tudo, <i>potencialidades</i> de utilização.
Org. do Espaço	conceito ligado aos fenómenos de <i>polarização</i> , de <i>centralização</i> , de <i>difusão</i> , tradutores de <i>processos</i> particulares de <i>estruturação espacial</i> ; está na origem da definição de <i>centros</i> e <i>periferias</i> ; apesar das conotações decorrentes desta formulação conceptual e do seu valor metafórico, trata-se de um modelo didáctico muito útil na análise urbana e regional.
Distância	ligado necessariamente ao estudo dos <i>fluxos</i> , nele se devem integrar todas as dimensões responsáveis pela <i>relativização do espaço</i> (tempo, custo, representações, imagens, etc.).
Agente — Factor	os <i>criadores do espaço geográfico</i> , cuja acção emerge de um projecto fundado sobre uma necessidade, de que o espaço existente — na sua dimensão natural e humana — é suporte; realça a importância de uma <i>organização social</i> e completa os conceitos de <i>recurso</i> e <i>potencial</i> , no pressuposto de que embora o <i>meio</i> ofereça certas vantagens ou <i>constrangimentos</i> , é o <i>projecto social</i> que se revela sempre determinante, salientando que as oposições entre <i>estratégias</i> se reflectem em formas de <i>organização espacial</i> diferenciadas.
DIFERENCIAÇÃO DO ESPAÇO — Designa as unidades espaciais individualizadas	
Região	ainda que possa ser apresentado segundo os princípios da <i>região</i> clássica, ou da <i>região polarizada</i> , deve realçar-se sobretudo que a região é uma realidade <i>sistémica</i> , complexa e instável; sob o ponto de vista didáctico deve possibilitar-se a manipulação de diferentes <i>critérios de diferenciação regional</i> (físicos, económicos, sociais, psicológicos).

Tomando por base a delimitação do objecto de estudo da Geografia efectuada no capítulo II e o conteúdo dos dois sistemas apresentados anteriormente, julgamos ser possível identificar os conceitos nucleares da educação geográfica (Quadro V) (9). Sem a pretensão de cobrir todo o campo conceptual da disciplina, entendemos, porém, que através desta síntese é possível realçar alguns dos traços epistemológicos mais importantes na Geografia actual, razão pela qual devem ser também incorporados no próprio conteúdo da educação geográfica. Destes destacamos: a concepção sistémica e consequente negação de todas as relações de causalidade linear; a concepção do espaço enquanto produto social; a concepção do espaço como entidade recebida e vivida; a influência das representações sociais no modo como os actores sociais se relacionam com o espaço, percebem os seus constrangimentos e decidem formas de intervenção e de organização.

A aplicação do conceito de *representação social* ao campo da educação geográfica, tem sido objecto de análise aprofundada, não apenas por via da renovação epistemológica ocorrida na Geografia propriamente dita, mas também porque se afigura um contributo válido para a renovação conceptual e metodológica da disciplina na área educativa: uma forma de promover a alteração das práticas, de desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem, de revitalizar a utilização dos recursos educativos tradicionais, ou de permitir a exploração de caminhos didácticos ainda subvalorizados (AUDIGIER, 1988; ANDRÉ e BAILLY, 1989; CLARY, 1989, 1992; CLARY e FERRAS, 1989a, 1989b; GUMUCHIAN, 1989; MERENNE-SCHOUMAKER, 1989; NEMBRINI, 1994; SCARIATI, 1989) (10). O eixo estruturante desta abordagem reside na alteração dos modos de relacionamento na sala de aula, por ruptura do tradicional triângulo professor-aluno-saber, passando-se a considerar o aluno enquanto actor [geográfico] no seu próprio processo de aprendizagem e não apenas como simples receptáculo de um saber previamente estruturado e organizado (11).

Tal como acontece com a Geografia praticada ao nível académico, também no campo da educação geográfica parece registar-se uma mudança paradigmática, cujo objectivo é passar de uma prática assente num «ensino» que dissociando a informação da formação condena os jovens à assimilação de uma nomenclatura que apenas lhes permite estabelecer correlações se e quando memorizada, a uma prática «operatória» (CLARY, 1989, 1992; HUGONIE, 1989) que lhes dê ensejo de «compreender como funcionam os espaços e as sociedades, ou as sociedades nos seus espaços, percorrer geograficamente, pensar o espaço» (CLARY, 1992: 33).

Neste contexto, a educação geográfica acaba por se encontrar no interface de um complexo sistema de factores de âmbito mais geral, decorrentes:

- 1) das alterações nos materiais e recursos educativos disponíveis;
- 2) das profundas alterações dos padrões comportamentais e das experiências dos jovens;

- 3) das alterações na estrutura e métodos do conhecimento geográfico propriamente dito.

Mas a renovação por muitos aclamada não pode obstar a uma reflexão sobre o valor educativo e formativo da Geografia, aberta à análise avaliativa do papel da disciplina no conjunto dos saberes que integram as estruturas curriculares vigentes, logo, não circunscrita a uma abordagem de indole estritamente corporativista.

1.1 Valor da educação geográfica

Globalmente, pode talvez afirmar-se que todo o processo educativo tem por finalidade última contribuir para a modificação das representações iniciais dos alunos. Para tanto é suposto desenvolver estratégias que conduzam ao seu enriquecimento conceptual, a uma crescente agilidade de raciocínio, a um maior número de automatismos (NEMBRINI, 1994). A complexidade dos conceitos que constituem o objecto de estudo da Geografia, as dificuldades em proceder à sua definição, apenas alertam para a necessidade de um tal processo ter início desde os primeiros níveis de escolaridade, sem o que só muito dificilmente os alunos poderão vir a desenvolver quaisquer competências geográficas. Assim, questão fundamental é a de avaliar até que ponto a educação geográfica actualmente desenvolvida se afigura capaz de dar resposta a esses objectivos.

Na Geografia, como aliás em todas as disciplinas, as finalidades do ensino tem variado segundo as épocas, apesar da identificação de algumas constantes, de valor semelhante aos elementos de continuidade que caracterizam a evolução do pensamento geográfico: «se hoje (...) o aluno deve ainda aprender formalmente a localizar e a nomear lugares e espaços (...), os conceitos e os métodos de raciocínio específico adquirem uma importância crescente» (*idem*: 81).

A sistematização dos valores educativos da Geografia implica, antes de mais, que se enunciem as grandes metas a alcançar com a educação geográfica, que se definam os respectivos objectivos, que se ponderem os contextos que eventualmente podem impedir a sua consecução, que se enquadrem os seus objectivos específicos nos da educação em geral (BENNETTS, 1972). Por outro lado, a discussão em torno desses valores não deve ser desinserida do contexto mais vasto da evolução epistemológica da disciplina. Tais valores são inerentes, quer à própria Geografia e ao seu objecto, quer à metodologia geográfica (PINCHEMEL, 1982), quer ainda às grandes tradições da ciência, isto é, as abordagens possíveis face aos problemas-chave a que a Geografia sempre se dedicou: uma tradição «*espacial*», uma tradição «*ecológica*» e uma tradição «*regional*» (HAGGETT, 1977; PINCHEMEL, 1982, 1988) (12).

Não obstante todas as tentativas de renovação conceptual e metodológica, entendemos que a realidade do ensino da Geografia aponta para uma situação que está

longe de corresponder, quer às exigências da educação em geral, quer às potencialidades da disciplina. Por isso, julgamos de interesse iniciar esta fase do nosso estudo com a apresentação de algumas das conclusões a que chegaram diversos geógrafos franceses a propósito da avaliação do estado da educação geográfica na segunda metade da década de 80. Apesar das transformações entretanto ocorridas no Sistema Educativo português, pensamos que as posições então assumidas mantêm alguma actualidade face à situação que se vive em Portugal, podendo servir como um bom suporte para a contextualização dos pressupostos em que se alicerça o nosso estudo.

Em Yves Guermond (1986) alerta-se essencialmente para o facto da Geografia fazer apelo a uma “cultura de mesa de café”, que a maior parte dos alunos não possui, ainda que pensem tê-la em virtude da sua aparente simplicidade. Em relação aos professores refere:

- 1) o facto de sistematicamente criticarem metodologias que nunca experimentaram;
- 2) as barreiras que impõem ao trabalho interdisciplinar que associe em equipas pedagógicas os docentes de Geografia com os de outras ciências sociais;
- 3) o desinteresse e as dificuldades que apontam para a realização de trabalho de campo, sem o qual a «teoria se torna triste, árida e determinista» (*idem*: 15).

Para Jacques Levy (1986) as preocupações são sobretudo de índole didáctico-pedagógica. Refere-se de novo a necessidade de fomentar o trabalho inter e transdisciplinar, tanto mais justificado quanto maior é o interesse manifestado pelos alunos relativamente a outras ciências sociais (economia, sociologia, ciência política, antropologia), assim destruindo o “monopólio” da Geografia (*idem*: 20). Salienta ainda que esta interdisciplinaridade é essencial para que a Geografia ensinada se possa problematizar, articulando-se com os problemas levantados pelos alunos:

- 1) valoriza-se a “resolução de problemas” como forma de adaptar pedagogicamente o saber geográfico, simplificando-o se necessário, para que este, sem perder o seu carácter científico, se torne compreensível para os jovens alunos;
- 2) condena-se o papel assumido pelo ensino factual e descritivo, que apresenta o conhecimento como uma «revelação, ou transparência do real» (*ibidem*: 21), quando ele é de facto uma construção;
- 3) propõe-se a diversificação das estratégias, a utilização de documentos de configurações diversas, o fomento do uso da linguagem escrita.

Na mesma linha se manifesta Jean David (1986), ao salientar que o ultrapassar de uma Geografia descritiva, limitada e factual, só é possível através de um plano de pesquisa e de lógica explicativa, que partindo da observação do meio local, permita atingir conceitos espaciais sucessivamente mais abstractos. Os abundantes conhecimentos pontuais, depressa esquecidos, devem dar lugar aos saberes que se dominam, apoiados em novas aprendizagens relativas ao espaço.

Em Yves Lacoste (1986) retomam-se muitas das críticas que este geógrafo já por diversas vezes formulou (LACOSTE, 1977). O autor começa por afirmar, de uma forma sem dúvida polémica, que a Geografia corre o risco de se tornar uma das disciplinas mais fastidiosas: aquela que, não sendo «a mais difícil», também «não serve para nada» (LACOSTE, 1986: 26). Esta crise da disciplina, consubstanciada na sugestão de que fosse suprimida dos programas do ensino secundário, justificar-se-ia pelo facto da Geografia parecer não estar à altura de dar uma descrição do mundo que corresponda às preocupações emergentes de uma nova concepção da relação do homem com o ambiente, de uma nova forma de encarar os “factos da civilização” na sua pluridimensionalidade (LACOSTE, 1977). Por isso, é urgente promover uma outra visão do “velho” problema-chave das interrelações espaço físico-espaço humano.

Para o autor, o interesse da Geografia depende da recuperação da sua ancestral ligação à acção, pois a disciplina é «na verdade um conjunto de conhecimentos, uma forma de raciocínio, um saber-pensar o espaço que permita agir mais eficazmente» (LACOSTE, 1986: 27). Condena-se, por isso, a feição regionalista da Geografia do ensino:

- 1) por esta conceber as interacções como uma simples enumeração, segundo uma determinada ordem (relevo, clima, vegetação, etc.), de elementos extraídos de outras ciências, os quais são puramente justapostos uns aos outros;
- 2) por esta realçar sobretudo os “imperativos”, as “permanências”, as “continuidades” e os “equilíbrios” geográficos, em detrimento de tudo o que resulta das transformações recentes das estruturas sociais, económicas e políticas;
- 3) por esta recair frequentemente na descrição monográfica de “exemplos” que correspondem a territórios restritos.

Conclui afirmando que os alunos ao recusarem a Geografia dos professores em favor da Geografia da comunicação social, «demonstram que o discurso geográfico tradicional elimina tudo aquilo que apaixonadamente os interessa, isto é, tudo o que faz da Geografia, hoje, uma das formas de representação preferencial dos grandes problemas políticos do nosso tempo» (LACOSTE, 1977: 210).

Segundo estes autores parece verificar-se uma clara manutenção das práticas educativas, que contraria a tentativa de adaptação das finalidades e objectivos da educação geográfica à realidade social. Tratando-se de um problema de ligação entre

teoria e prática, somos alertados para a possibilidade das discrepâncias registadas não decorrerem do conteúdo, ou da forma como são concebidos, os pressupostos que fundamentam o ensino da Geografia, mas do modo como os diversos agentes educativos encaram essas propostas e definem as suas próprias estratégias de actuação (13).

Importa, porém, retornar à análise do valor educativo da disciplina, situando-a não apenas relativamente ao conjunto do saber geográfico, mas face aos grandes movimentos de transformação do Sistema Educativo (14).

Em consonância com a evolução global do pensamento geográfico, definiram-se um sem-número de objectivos educativos para o ensino geográfico, no âmbito da educação básica e secundária. Entre os seus componentes mais importantes podem destacar-se (BENNETTS, 1985; CLAVAL, 1989) (15):

- 1) o conhecimento e a compreensão dos espaços próximos e longínquos;
- 2) a percepção da grande diversidade de condições existente sobre a superfície terrestre, em resultado da interacção do homem com o ambiente;
- 3) a compreensão dos processos que dão origem a diversos padrões e formas de organização espacial, e do modo como estes influenciam as futuras transformações;
- 4) a consciencialização das diferenças de oportunidades e constrangimentos que afectam diferentes povos, em diferentes lugares, sob diferentes condições;
- 5) a compreensão da natureza das sociedades multiculturais e multi-raciais;
- 6) o desenvolvimento de capacidades e competências que, sendo geográficas, possam ser úteis e aplicáveis noutros contextos.

Estes objectivos traduzem, claramente, uma determinada postura pedagógica e epistemológica, da qual não nos devemos abstrair se quisermos proceder à sua apreciação crítica. Pretende-se através deles que os professores da disciplina construam esquemas conceptuais e privilegiem estratégias conducentes, principalmente, ao incremento das capacidades de tomada de decisões — por exemplo, pela valorização dos modelos pedagógicos e das metodologias de “resolução de problemas” — (HUCKLE, 1983), numa linha de acção que tem ocupado grande parte dos estudos e investigações no domínio da didáctica da Geografia (16).

Neles também é possível encontrar, certamente, as sementes para o desenvolvimento de uma «escola pluridimensional», uma escola que também privilegie uma «dimensão cultural», não «lateral à dimensão curricular», que promova «a indução pessoal da cultura», que seja lugar «de liberdade e de alegria», que represente uma «atitude de criatividade do saber constituinte e sempre aberto» (PATRÍCIO, 1987: 60-61). Noutro sentido, igualmente se pode antever uma via para «a formação de “cidadãos

capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» a qual subentende «a necessidade de, para além das aptidões básicas em diversos domínios, o processo de ensino-aprendizagem se preocupar (...) com o saber-ser, (...) o “aprender a aprender” e “aprender a apreender”...» (SILVA, *et al.*, 1987: 191-192).

Entretanto, em países como os Estados Unidos surgem movimentos propondo um certo retorno às origens (*Back to the Basics*), no sentido de uma maior contextualização locativa dos fenómenos geográficos e o reforço do trabalho com mapas (WOODRING, 1984). Outros, porém, argumentam que se não persistem dúvidas de que aqueles aspectos são básicos para a Geografia (BRUNET, 1989; CLARY, 1989; CLAVAL, 1989; DOLLFUS, 1989), também é um facto que as capacidades de tomada de decisões e de acção social são igualmente imprescindíveis (KRACHT e BOEHM, 1980). Em todo o caso existe uma certa unanimidade em tentar desvalorizar cada vez mais a chamada Geografia catálogo (DAVID, 1986).

Contudo, a exemplo do que acontece relativamente à ciência académica, também sob o ponto de vista da educação geográfica se vêm registando manifestações no sentido de se recuperarem alguns dos traços positivos das abordagens regionalistas. Considera-se que a tendência no sentido de uma sobrevalorização dos aspectos gerais em detrimento do particular, conduziu a uma perda de consciencialização da diversidade que constitui o “mundo real”. Salienta-se, por outro lado, que a demonstração e contextualização das especificidades espaciais, não acarreta só por si um retorno à Geografia tradicional (JOHNSTON, 1985).

A Geografia regional deve incidir sobre as características únicas dos espaços que são estudados, sem no entanto os apresentar como se fossem singulares (17), o que implica que as regiões não devam ser estudadas somente como entidades separadas, mas apenas enquanto partes de um todo mais vasto. O estudo do único permite retratar a diversidade regional como uma resposta local a condições gerais. Essas respostas criam então ambientes locais geradores dos contextos nos quais se produzem novas reacções: o quadro onde acontecem e tomam forma os resultados tanto da acção como da reprodução social, por via das interrelações entre recursos e influências (LEE, 1985).

Estas concepções integram-se num projecto mais vasto de restituir à Geografia regional o papel central numa teoria global de «educação para a transformação» (18) (LEE, 1985: 89), da qual parece depender o próprio futuro da Geografia regional: «se aceitarmos uma educação dirigida pelo controlo técnico, ela é em grande medida irrelevante; se, pelo contrário, perseguirmos uma educação definida pela transformação, ela é crucial» (LEE, 1985: 90). Pretende-se, assim, ultrapassar um ensino da Geografia regional, no qual as interacções entre elementos físicos e humanos e seus reflexos na organização do espaço são apresentadas segundo um plano mecânico, em que a compreensão é sacrificada em favor da memorização (CLAVAL, 1989).

No seu conjunto, estas perspectivas apontam para uma educação geográfica delimitada em torno de quatro vectores estruturantes, através dos quais, mais do que a transmissão do saber geográfico se pretende o desenvolvimento da capacidade de «pensar o espaço» (HENRIET, 1989; HUGONIE, 1989; DESPLANQUES, 1994):

- 1) *valorização da componente social* — conducente à formação de cidadãos responsáveis, dotados de ferramentas conceptuais que lhes permitam compreender as relações entre os grupos sociais e o meio, as situações de conflito, de concorrência, as crenças, os modos de percepção do espaço que podem induzir tomadas de decisão mais ou menos racionais, mas sempre complexas e subjectivas; o estudo dos elementos físicos deve integrar-se numa análise de cariz globalizante, numa opção temática suscitada pela relevância dos constrangimentos ambientais face às situações educativas propostas;
- 2) *valorização da abordagem sistémica* — através da qual se procura pôr em evidência a multiplicidade das relações que sustentam ou explicam uma situação, uma repartição, uma evolução, estruturadas em sistemas dinâmicos que funcionam segundo processos que não devem ser reduzidos a quaisquer formas de causalidade determinista, dada a diversidade das escalas de análise e dos factores de interferência;
- 3) *valorização da componente conceptual* — que permita dotar os alunos de um quadro conceptual hierarquizado e categorizado segundo níveis de abstracção, mas que evite as longas descrições, a apresentação de tipologias, a preocupação com a aquisição de um vocabulário excessivamente detalhado que raramente se utiliza, ou aplica, a novas situações;
- 4) *valorização de um ensino assente na realidade* — como forma de promover na prática educativa a reflexão sobre os grandes problemas que afectam as sociedades humanas, de avaliar as consequências das práticas sociais sobre o espaço e a influência de novos factores de contingência, de desenvolver uma consciência cívica atenta às grandes questões do desenvolvimento, da desigualdade, da preservação do ambiente e do património (19); para tanto afigura-se essencial evitar o ensino enciclopédico e factual, que por tudo pretender abarcar se afasta da realidade que os alunos percebem fora da Escola (na qual assentam as suas representações e hipóteses explicativas).

Mais do que a negação das dimensões tradicionais da Geografia e da educação geográfica, desde sempre associadas às questões «Onde?», «Quanto?», «Como?», pretende-se um ensino em que se atenda à forma como os alunos pensam o espaço, o imaginam, o representam. Tratando-se de sistemas de referência, de esquemas fortes e muito estruturados que os alunos vão gradualmente construindo, é importante que na prática

educativa se explore e aproveite o conteúdo dessas construções mentais com valor de teoria. Caso contrário, não só o ensino perderá grande parte da sua relevância, como os esforços dos professores se acabarão por revelar infrutíferos no seu objectivo de difundir uma informação que nunca será integrada e utilizada enquanto instrumento de verdadeiro conhecimento (AUDIGIER, 1988; CLARY, 1989; DESPLANQUES, 1994).

De uma forma mais ou menos explícita todas estas preocupações vem inscritas nos documentos oficiais que regulam o processo de mudança das estruturas educativas, quer ao nível macro — respeitante à definição dos paradigmas educacionais que melhor reflectem determinada concepção de sociedade — quer ao nível micro — relativo às estruturas e planos curriculares que sistematizam o papel dos vários saberes disciplinares, as suas modalidades de articulação, a definição e hierarquização das suas finalidades e objectivos gerais, no conjunto mais vasto de um currículo que pretende responder a determinadas necessidades sociais. Na verdade, porém, a mudança não depende simplesmente da publicação de textos legais, mais ou menos fundamentados e conceptualmente coerentes e claros nos seus propósitos.

A partir do quadro teórico que temos vindo a configurar, parece poder concluir-se sobre as virtualidades educativas da Geografia e da sua possível indispensabilidade para a formação global dos alunos. No entanto, pode também assumir-se que, por um lado, «uma ciência não tem qualquer virtude em si mesma, pois ela é o que os investigadores e professores dela fazem» (BRUNET, 1989: 82); por outro lado, que o «melhor para o ensino deveria significar antes de mais *bom* para os alunos e para a sociedade; depois, e só depois, para os professores; antes de o ser para os investigadores. As crianças não deveriam ser vítimas dos nossos corporativismos» (*idem*: 100).

Nos processos que activam a transposição das medidas e propostas legislativas, dos planos curriculares, ou de quaisquer outros documentos simbólicos da mudança das estruturas educativas, para a realidade da Escola, os professores surgem como actores privilegiados, como mediadores das posições tomadas em universos distintos, dos conflitos de interesses, das idiossincrasias dos grupos sociais que interagem e formam uma comunidade escolar. Em última análise, é sobre os alunos que se fazem sentir os efeitos deste esforço permanente de negociação, de forma que as práticas com que estes são confrontados reflectem, mais do que o conteúdo das propostas e intenções dos legisladores, a leitura interpretativa que cada docente efectua desses documentos, à luz das suas próprias ideias, do seu passado, dos múltiplos constrangimentos que o atingem em sociedade, em casa, no trabalho.

Assim, adquire toda a pertinência a questão colocada por Ramalho (1995) a propósito, por exemplo, da valorização da componente atitudinal na concepção da prática lectiva em Geografia: «será que agora, pelo facto de as atitudes figurarem nos objectivos do programa e em alguns objectivos gerais de tema, os professores as incorporam realmente no processo ensino-aprendizagem?» (1995: 128). Por julgarmos que esta dúvida pode ser extensível a outras dimensões da educação geográfica, é nosso

propósito prosseguir este estudo com uma reflexão em torno das causas que podem justificar a ocorrência de dissonâncias entre as tentativas de inovação didáctico-pedagógica e o modo como os professores concebem a sua prática, a fim de compreendermos as razões da prevalência de determinadas posturas e concepções educativas, no campo específico da educação geográfica.

2 O Saber do Professor

Para se compreenderem as fraquezas teóricas da maior parte dos discursos geográficos e as dificuldades de afirmação social que caracterizam desde há muito o ensino da Geografia nos níveis básico e secundário, é necessário ter em conta as transformações da função social desse saber. Nesse contexto, o destaque dado ao significado da «descrição geográfica», tida em sentido muito lato, resulta do facto de aceitarmos que durante um longo período ela assumiu, entre outras, a dimensão política da disciplina.

Mas a «descrição» tem, no nosso ponto de vista, uma significação que se pode desdobrar para além do rótulo reducionista que muitos geógrafos lhe atribuem. Entendêmo-la como um factor que transcende em importância, o peso natural que já lhe é conferido no âmbito da reflexão epistemológica da Geografia. Pensamos que os seus múltiplos sentidos comportam um mesmo carácter fundamental, como que intrínseco, que pode condicionar as diversas componentes do processo de ensino-aprendizagem, ou de forma ainda mais global, o próprio processo de construção do conhecimento.

Assim, procurámos delinear uma problemática assente nos seguintes pressupostos:

- 1) uma Geografia baseada num conhecimento feito da simples acumulação sequencial de informação factual, não contextualizada espacialmente e não potenciadora da actividade crítica, não é geradora de interesse por parte dos alunos e, por isso, tem reduzido valor educativo **(20)**;
- 2) a generalidade dos professores denota, pelo menos em teoria, ter consciência desse facto, não obstante as suas práticas continuarem a deixar transparecer um “modelo” (ou esquema conceptual) que, genericamente, se pode considerar ainda «descritivo»;
- 3) esse modelo parece resistir à passagem do tempo, sobrepondo-se a todas as tentativas para aproximar a abordagem da ciência efectivamente praticada na escola, do discurso preconizado pela ciência académica **(21)**. Face à situação

traçada, parece gerar-se uma dicotomia entre duas formas de Ciência: a do cientista e a do professor (22).

A ciência do cientista pode ser definida como as «representações consensuais da comunidade científica, ou seja, representações que o cientista tem da ciência que produz»; por seu turno, a ciência do professor é constituída pelas suas representações acerca da «ciência curricular que ensina» (SANTOS, 1991: 20). Entre estas duas formas de ciência identifica-se um elemento comum: uma e outra dependem de representações que ambos os sujeitos possuem. Tentaremos, assim, abordar o problema das representações, não apenas numa perspectiva sociológica, mas também epistemológica (23).

2.1 Representações, crenças e conhecimento

As opções conceptuais e metodológicas quer dos professores quer dos cientistas, embora possam conduzir a tomadas de decisão marcadamente individuais, tem sempre subjacente um quadro de interacção social, decorrente do facto de ambos os actores estarem inseridos em comunidades científicas (24) no seio das quais se estabelecem regras, modos de actuação, por seu turno determinados pelas próprias concepções que os grupos têm acerca do seu papel. Tais concepções traduzem a existência de determinadas representações, possuidoras de um carácter eminentemente social.

Todavia, «as representações são sociais, não pela sua extensão, mas porque emergem num dado contexto social; porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção» (VALA, 1986: 20). Como essa dimensão social das representações pode justificar muitos aspectos do pensamento e do comportamento dos professores, julgamos que ela deve ser analisada com algum detalhe.

2.1.1 O conceito de «representação»

As representações sociais podem ser entendidas simplesmente como «teorias implícitas acerca de objectos sociais relevantes e como tal constituem uma modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade» (VALA, 1986: 5). É também possível concebê-las como um «sistema de representações», cujo significado é análogo: «conjunto de concepções (imagens, metáforas, modelos), que permitem organizar os dados da percepção e apreender o "real"» (MEIRIEU, 1990: 186). No mesmo sentido, podem ser definidas como «o produto e o processo de uma actividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstituem o real com que são confrontados, atribuindo-lhe uma significação específica» (ABRIC, 1989: 188).

Enquanto modalidade de conhecimento, as representações são não apenas uma elaboração pessoal, mas também um processo de troca através do qual o sujeito comunica com os membros do seu grupo ou da comunidade (VALA, 1986; DUPONT, 1989). Dessa forma, as representações sociais compreendem «um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas» (VALA, 1986: 5).

Enquanto teorias implícitas com origem na vida quotidiana, as representações sociais podem ser tomadas como «o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e dos sistemas de crença das sociedades tradicionais; podemos mesmo considerá-las como a versão contemporânea do senso comum» (HEWSTONE, 1989: 253) (25).

O próprio conceito de representação social tem implícito o enunciado de algumas das funções que desempenham. Tratando-se de um modelo através do qual é possível ao sujeito apreender o seu ambiente, a grande função das representações poderá ser a de proporcionar um «sistema de interpretação e de classificação de pessoas e de acontecimentos», pelo qual se determinam «orientações e condutas» (DUPONT, 1989: 54). É possível proceder à decomposição desta função global em várias outras, das quais salientamos (VALA, 1986):

- 1) uma função de «organização significativa do real» (*idem*: 17), pela qual se produzem símbolos sociais;
- 2) uma «função de explicação e de argumentação» (*ibidem*: 18), pela qual se transformam aspectos descritivos em explicações;
- 3) uma função de «diferenciação social» (*ibidem*: 19), por via da análise da especificidade das representações geradas por cada grupo social numa situação concreta;
- 4) uma função que decorre do seu papel «na organização dos comportamentos e das comunicações» (*ibidem*: 19).

A análise das representações torna-se possível através da identificação dos seus elementos fundamentais (DUPONT, 1989): a *informação*, que corresponde não apenas ao conjunto dos conhecimentos que se possuem, mas também à sua quantidade e qualidade; o *campo da representação*, que resulta da organização interna dos elementos cognitivos, numa estrutura que condiciona a posterior integração de novas informações; a *atitude*, pela qual se exprimem as orientações gerais relativas ao objecto da representação. A génese destes elementos é muito afectada por condições exteriores ao sujeito, que julgamos importante referir para se poderem compreender alguns dos problemas que a seguir discutiremos (VALA, 1986):

- 1) a *dispersão da informação* — resultante de diversos factores, tais como, a discrepância entre a informação que seria necessária e a que se encontra disponível, a ambiguidade, a desigual distribuição por entre os grupos sociais;
- 2) a *focalização* dos indivíduos e dos grupos — que dirige a sua atenção para determinados objectos em resultado dos seus próprios interesses, dos seus códigos e posições sociais, dos seus valores;
- 3) a *pressão para a inferência* — resultante da necessidade de responder a solicitações, de emitir opiniões, de fornecer juízos e opiniões.

As representações formam-se segundo um processo em que a interacção social é fundamental e onde estão implícitos os constrangimentos que referimos. Na realidade, o sujeito avalia o seu ambiente em «função do seu sistema de valores e de normas sociais», com origem no seu «grupo de pertença ou nas ideologias veiculadas na sociedade», para então proceder: primeiro, a «uma retenção selectiva da informação respeitante ao objecto da representação social, em função de critérios culturais e normativos»; segundo, à reintegração dos elementos que foram retirados do seu contexto, num «conjunto coerente mais esquemático, que lhe permitirá categorizar a realidade» (DUPONT, 1989: 54). O produto resultante é um modelo, que podemos considerar como uma rede organizada em redor de um núcleo duro, muito estável, que desempenha duas funções principais (ABRIC, 1989: 197):

- 1) uma «*função geradora*», através da qual se cria, ou transforma, o sentido da representação, por via do significado que é dado aos vários elementos que a constituem;
- 2) uma «*função organizadora*», responsável quer pela natureza das ligações entre os elementos, quer pela sua unificação e coesão. Assim, a transformação de uma representação, que não apenas a sua mudança superficial, só é possível quando o seu núcleo central é posto em causa (ABRIC, 1989: 198).

Aponta-se ao conceito de representação alguma ambiguidade (GIORDAN e VECCHI, 1987; SANTOS, 1991), dado que se lhe atribuem uma multiplicidade de sentidos e de usos. Com o intuito de incluir no estudo das representações a análise dos processos de apropriação do saber, o termo é muitas vezes substituído pelo de «concepção», ou de «constructo» (GIORDAN e VECCHI, 1987). O primeiro, designaria o conjunto de ideias coordenadas e de imagens coerentes, explicativas, utilizadas para raciocinar face a situações problemáticas, conjunto esse que traduziria uma estrutura mental subjacente, responsável por essas manifestações contextuais; o segundo, valorizaria a ideia do elemento motor interveniente, quer na construção do saber, quer na sua transformação.

As concepções constituem não apenas um “produto”, mas uma produção, pois correspondem a um “processo” resultante de uma actividade de elaboração, dependente de um sistema subjacente configurado como quadro de significação. Tal como as representações, são modelos explicativos organizados, simples e lógicos utilizados frequentemente por analogia, o objecto último do processo considerado. Embora a natureza deste seja eminentemente pessoal, o facto do saber que ele traduz ser elaborado ao longo de um período longo da vida do sujeito, não permite excluir a influência da acção parental, da prática social em ambiente escolar, dos *media*, da actividade profissional e social na idade adulta.

Dessa forma, a actividade mental de elaboração das concepções pressupõe a existência de informações que os sujeitos recebem ao longo da sua história, não apenas por intermédio dos seus sentidos, mas também por via das relações que estabelecem com outros, indivíduos ou grupos. Tais informações ficam gravadas na memória, sendo para tanto codificadas, organizadas e categorizadas num sistema cognitivo global e coerente; neste processo, as concepções anteriores filtram, separam e elaboram as informações recebidas podendo, assim, ser completadas, limitadas e transformadas, dando origem ao aparecimento de novas concepções.

Entende-se que as concepções não devam ser tomadas como simples imagens ou representações mentais, mas enquanto índice de um modelo, de um modo de funcionamento compreensivo, emergente da necessidade de dar resposta a um campo de problemas. Se é verdade que os problemas constituem o seu ponto de partida, a elaboração das concepções pressupõe, contudo, a interacção de outros parâmetros (fig. 8):

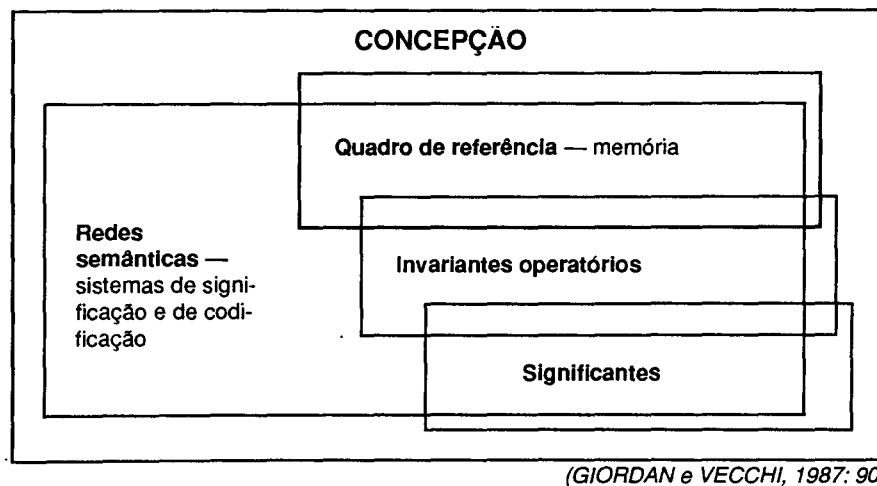


Fig. 8 — Elementos constituintes de uma concepção

- 1) o *quadro de referência* — conjunto dos conhecimentos anteriormente integrados que, activados e reunidos, dão forma à concepção;

- 2) os *invariantes operatórios* — conjunto das operações mentais subjacentes à concepção, que possibilitam a interrelação dos elementos constituintes do quadro de referência;
- 3) a *rede semântica* — estrutura de relação que funciona por intermédio das operações e dos conhecimentos de referência postos em jogo;
- 4) os *significantes* — conjunto de signos, traços, símbolos e outras formas de linguagem (natural matemática, gráfica, esquemática, etc.) utilizados com vista a produzir e explicitar a concepção.

Assim, constituindo tanto as representações como as concepções, modelos idiossincráticos que os sujeitos utilizam para estruturar e organizar o real, a diferença que as separa decorre fundamentalmente do facto das segundas valorizarem sobretudo o processo gerador dos referidos modelos, sem que tal traduza uma clara distinção quanto à sua natureza. Com efeito, a utilização dos conceitos de «representação» e de «concepção» parece reflectir sobretudo o privilegiar de nuances de uma mesma perspectiva, tanto mais que por definição, as concepções são, em si mesmas, representações (SANTOS, 1991) (26). Contudo, para efeitos do nosso estudo assumiremos parcialmente a distinção, considerando as concepções dependentes principalmente do contexto e da perspectiva pessoal, atribuindo às representações um carácter transcontextual, menos idiossincrático e, por isso, mais social.

Em síntese, representações e concepções, não devem ser interpretadas simplesmente como aglomerados de informações passadas, ou como um sortido de elementos informativos que cada sujeito dispõe para ulterior consulta. Elas correspondem antes de mais a uma mobilização de saberes tendo em vista uma explicação, uma previsão, ou ainda uma acção simulada ou real.

2.1.2 O conceito de «crença»

Na literatura de origem anglo-saxónica, o conceito de representação é muitas vezes substituído pela noção de «crença» [*belief*]. Muito embora consideremos que o seu significado e, principalmente, os objectivos subjacentes à sua construção, não coincidem integralmente com a noção mais europeia de representação, identificam-se inúmeros pontos de contacto (27). Dessa forma, procuraremos integrar alguns dos elementos constituintes dos dois conceitos e lançar as pontes para alguns aspectos teóricos a tratar posteriormente.

Embora não exista um acordo nítido quanto ao tipo de relações que se estabelecem entre as crenças e o conhecimento do sujeito, podemos, por enquanto, partir do pressuposto de que se tratam de realidades independentes. Mais adiante teremos oportunidade de aprofundar este problema.

Tal como acontece com o conceito de representação, também é possível apresentar um sem número de definições para o conceito de crença:

- 1) disposições condicionantes da acção e determinantes do comportamento, que variam em função do tempo e dos contextos;
- 2) construções mentais da experiência, muitas vezes condensadas e integradas em conceitos orientadores dos comportamentos;
- 3) «representações» individuais da realidade, às quais se atribui validade, verdade, ou credibilidade suficientes para orientar o pensamento e o comportamento;
- 4) proposições razoavelmente explícitas acerca das características dos objectos e das “classes” de objectos. Relativamente ao conceito de representação, salientamos o papel análogo que as crenças parecem desempenhar na orientação das condutas (VALA, 1986; DUPONT, 1989; PAJARES, 1992).

Elemento fundamental das crenças é a informação, considerada como a matéria prima a partir da qual os sujeitos formulam inferências acerca de si próprios, da realidade e dos acontecimentos à sua volta. O momento em que se verifica a integração dessa informação é determinante no processo de formação das crenças, dado poder constituir um factor fortemente condicionante da sua própria evolução. Embora possuindo uma natureza sensivelmente diferente, é possível identificar a exemplo das representações, alguns constrangimentos ao papel desempenhado pelos elementos informativos, nomeadamente quanto à forma como estes se podem perfigurar como filtros da própria informação, ou elementos estruturantes de futuras actuações (PAJARES, 1992).

Em primeiro lugar, há que realçar que muita da informação interveniente é resultante da experiência do indivíduo, de tal forma que quanto mais precoce esta for, maior será a probabilidade de se transformar numa “teoria” implícita, muito resistente à mudança. Ou seja, uma crença gerada precocemente é, não só mais difícil de alterar como possui maior capacidade para influenciar a posterior integração e processamento de informação. Inversamente, considera-se que as crenças formadas mais tardiamente, são as mais frágeis.

Em segundo lugar, estão envolvidos no fenómeno anterior vários princípios cognitivos e de processamento de informação, de tal forma que os efeitos das crenças precoces tendem a produzir uma distorção, quer ao nível do que os indivíduos retêm, quer ao nível do modo como retêm, o que pode constituir um mecanismo conducente a assegurar a persistência da própria crença.

Em terceiro lugar, as crenças induzem os indivíduos à formulação de explicações causais, por vezes sob a forma de pura invenção, tal como podem ser parte de um processo

de auto-preservação: as crenças influenciam as percepções que influenciam comportamentos que acabam por permitir o seu próprio reforço.

As crenças organizam-se em sistemas, ou redes, constituídos pelas crenças propriamente ditas, por atitudes e por valores. Estes sistemas formam estruturas complexas de difícil conceptualização, pelo facto das crenças se ligarem não apenas entre si, mas também a outras estruturas cognitivas e afectivas, num conjunto intrincado de ligações que constitui a «construção» das próprias atitudes. De outro modo, trata-se de um sistema hierarquizado, que integra vários subsistemas, cada um dos quais constituindo uma crença determinada (28). Tão importante como o conteúdo dos sistemas é a sua configuração interna, isto é, a disposição relativa dos seus elementos.

Essa disposição pode ser analisada em termos de centralidade, ou conectividade (29). Nesse sentido, as crenças variam não apenas de acordo com a sua intensidade, ou poder, mas sobretudo em função da sua posição relativamente a uma dimensão centro-periferia: uma maior centralidade tem por consequência uma superior resistência à mudança. Trata-se de um sistema cuja estrutura proposta se assemelha muito à de um átomo, com um núcleo central em volta do qual orbitam diversas partículas, cabendo-lhe o papel de assegurar a coesão global e a estabilidade do todo.

As crenças que formam o núcleo do sistema são, de acordo com os pressupostos anteriores, as mais importantes para o funcionamento do sistema, as que por resistirem mais à mudança afectam de modo determinante o comportamento, as atitudes, os valores do sujeito. O modelo pode aplicar-se analogamente aos subsistemas de crenças — atitudes, valores, etc. — que, por constituírem um “todo” que é simultaneamente parte de um sistema mais vasto, podem ocupar posições mais ou menos centrais, sofrendo assim o mesmo tipo de consequências (30).

Os sistemas de crenças definem-se, a exemplo dos sistemas de representações, pela sua organização interna, isto é, por aquilo a que antes se chamou *campo da representação*. Essa organização traduz-se numa determinada estrutura, cuja identificação permite não só caracterizar o campo, como perceber os condicionamentos, ou filtros, à integração de nova informação. Por sua vez, como esta é indispensável à evolução do próprio sistema, acaba por se verificar uma profunda relação biunívoca entre o campo da representação e a informação, num processo em que os dois elementos se condicionam mutuamente.

A natural complexidade dos sistemas de crenças, a que se associa a sua organização em rede, pressupõem o estudo compreensivo da conectividade do conjunto. Para tanto, cada crença deve ser encarada preferencialmente de acordo com as suas ligações relativamente a outras crenças mais centrais e com posições em diferentes níveis. O papel proeminente desempenhado por estas crenças nucleares, é realçado sempre que o indivíduo em determinado momento é forçado a reagir face a «ataques de dissonância cognitiva, nos quais é confrontado com crenças incompatíveis, o que implica um comportamento consistente apenas relativamente a uma delas. É neste

momento que se descobrem ou criam as ligações e a centralidade de uma determinada crença se torna evidente» (PAJARES, 1992: 319).

O modelo que acabámos de apresentar, denota uma configuração muito semelhante ao que foi proposto anteriormente a propósito das representações sociais (ABRIC, 1989), pelo que as consequências a extrair de um e de outro são basicamente as mesmas. A elas nos referiremos mais tarde. Por isso, julgamos ser possível estabelecer outras analogias entre os conceitos de «representação» [de concepção] e de «crença»:

- 1) ambos podem ser entendidos como proposições relativamente a objectos, imagens resultantes de episódios significativos, constituindo uma construção mental da experiência com uma clara componente afectiva e avaliativa;
- 2) ambos traduzem valores, princípios ou uma ideologia (por exemplo, acerca da educação, do ensino, etc.);
- 3) o seu papel é o de condicionador das acções dos sujeitos, por permitirem julgamentos e juízos de valor, por imporem disposições que condicionam as actuações, por auxiliarem o sujeito na sua identificação com os grupos sociais, por proporcionarem elementos estruturantes das tomadas de decisão;
- 4) um e outro são gerados apenas quando existe informação disponível, mas a cujo acesso e processamento impõem fortes condicionantes;
- 5) organizam-se em sistemas, ou redes, compostas por elementos dispostos segundo uma relação de centro-periferia, da qual depende o diferente grau de resistência à mudança.

2.1.3 As representações e as crenças como componentes do conhecimento

Embora tenhamos apresentado as representações e as crenças, como se se tratassem de conceitos distintos, a identificação daqueles elementos comuns leva a que no prosseguimento do nosso trabalho os encaremos como equivalentes. Partimos do princípio que as representações e as crenças podem ser definidas como teorias implícitas acerca dos objectos sociais, aceitando-se igualmente o pressuposto de que constituem uma modalidade de conhecimento.

No âmbito do nosso estudo, o conceito de representação serve o objectivo de compreender os processos através dos quais os professores constroem o seu conhecimento científico — ciência do professor — tendo por base as suas próprias crenças, imagens, ou concepções, acerca quer do conhecimento científico do cientista, quer da Ciência que ensinam. Contudo, o tema não se esgota aí, pois permanece, por um lado, o problema do relacionamento das representações e das crenças com o

conhecimento e, por outro, a questão do verdadeiro significado a atribuir ao próprio conhecimento. A nossa análise prosseguirá de acordo com estas duas abordagens.

Podemos considerar que as representações e as crenças são proposições existenciais, percebidas como entidades imutáveis com uma existência para além do controlo individual ou do conhecimento (PAJARES, 1992). Nesse sentido, podem ter uma maior componente afectiva e avaliativa que o conhecimento, pelo facto do afecto operar independentemente do domínio cognitivo, que normalmente associamos àquele: o conhecimento de um objecto difere daquilo que sentimos relativamente a esse mesmo objecto. A distinção pode processar-se por via da componente avaliativa (NISBETT e ROSS, 1980).

O conhecimento traduzir-se-ia numa estrutura composta por uma componente cognitiva e por uma componente de crença, possuidora de elementos de avaliação e de julgamento. Pode igualmente supôr-se que conhecimento e crenças constituem produtos do pensamento: o primeiro, de carácter cognitivo, a segunda de cariz afectivo (ERNEST, 1989). Contudo, se partirmos do princípio que a crença possui só por si uma significativa componente cognitiva, talvez possamos concluir que: por um lado, se confirma a ideia de que as crenças e as representações constituem uma forma de conhecimento; por outro lado, que as crenças tendem a ser os elementos determinantes do próprio conhecimento (31).

A organização dos sistemas de crenças também difere dos sistemas de conhecimento, particularmente no que diz respeito ao facto dos primeiros não necessitarem de um consenso geral ou de grupo com vista à sua apropriação e validação. Dessa forma, pode inferir-se que os sistemas de crenças são menos flexíveis e menos dinâmicos que os sistemas de conhecimento: «as crenças são basicamente imutáveis e, quando mudam, não são a argumentação ou a razão que as fazem alterar, mas sobretudo uma “conversão” (...)» além de que «a sua relevância e ligação à realidade desafiam a lógica», ao contrário dos «sistemas de conhecimento que são melhor definidos e mais receptivos à razão» (PAJARES, 1992: 311).

Podemos então concluir o nosso raciocínio, registando alguns pressupostos que sintetizam as ligações entre conhecimento e crenças à luz do significado e do papel que estas desempenham (PAJARES, 1992):

- 1) a origem do conhecimento assenta nas crenças;
- 2) as formas de conhecimento são basicamente formas de escolha de valores;
- 3) a crença nos sentidos, na intuição, constituem ponto de partida para a aprendizagem individual.

Assim, torna-se irrelevante a distinção entre conhecimento e crença [representação], tanto mais que os dois conceitos «são sinónimos, pois os factos mais

simples, observáveis e empíricos, que conhecemos, revelam sempre um juízo avaliativo, uma crença» (PAJARES, 1992: 313).

Não obstante termos assumido que todo o conhecimento assenta nas crenças, entre outros motivos por via dos valores que estas reflectem e que o sujeito assume, permanece a questão do significado a atribuir ao conhecimento propriamente dito. Um dos autores que nos parece dar um contributo interessante para esse esclarecimento é Jacques Legroux (1981). Dele procuraremos integrar a «teoria da informação e do conhecimento» no quadro teórico relativo às representações e às crenças, a fim de formular alguns princípios gerais. Passaremos então a adoptar os conceitos de «saber» e de «conhecimento», tendo por referência a abordagem preconizada pelo autor.

O «conhecimento» situa-se no último degrau de uma escala ao longo da qual o sujeito vai procedendo a níveis crescentes de integração da informação, sendo esta correspondente ao nível mais baixo. Com efeito, a «informação» é tida como um dado exterior ao sujeito — um objecto —, que pode apresentar-se sob as mais variadas formas e que tem por característica base o facto de ser facilmente transmissível. Sendo frequentemente confundida com o conhecimento, distingue-se deste por ser sempre o resultado da experiência de outros e nunca da do próprio sujeito, facto que permite concluir do seu reduzido grau de integração. Dessa forma, para que a informação seja geradora de conhecimento é indispensável que tenha ocorrido uma acção voluntária por parte do sujeito, conducente à sua assimilação.

Numa posição intermédia encontra-se o «saber». Tem uma natureza intelectual, objectiva para o sujeito, que lhe provém do facto de ser constituído por informações relacionadas e organizadas através da iniciativa intelectual daquele: é um meio de colocar a informação em memória. O «saber» significa uma apropriação, o que leva o autor a utilizar a expressão «saber é ter» (*idem*: 124), isto é, ele pode equivaler a um primeiro estágio de «conhecimento» interiorizado, susceptível de a todo o momento poder ser utilizado na reconstrução do «conhecimento» ao seu nível mais elevado.

A distinção entre este e o «saber» só se torna possível analisando as suas relações com o sujeito. Para o autor, o «conhecimento» está de tal forma incorporado neste que deixa de se lhe poder distinguir. Desse modo, enquanto o saber permanece ao nível da posse (o «ter»), o conhecimento no seu nível superior atinge-se quando esse mesmo «saber» passa a «ser»: «o conhecimento pressupõe que aquele que conhece se assimile aquilo que conhece através de um esforço de penetração, uma acomodação incessante do espírito» (*ibidem*: 129). Este nível superior de integração da informação, implica que esta, pela reconstrução a que foi sujeita, se torne em algo de completamente diferente, porque teórico, abstracto, inaplicável. Segundo o autor, tais características fazem com que o «conhecimento» não seja transmissível. A ligação destes processos ao domínio restrito do nosso trabalho, por um lado, e ao campo mais vasto da Educação em geral, por outro, são evidentes.

A integração destes elementos teóricos e a sua ligação aos próprios conceitos de representação e crença, far-se-á em torno de três pressupostos básicos:

- 1) as representações e as crenças organizam-se em sistemas nos quais é possível identificar uma dimensão centro-periferia, através da qual é possível identificar o núcleo duro do sistema;
- 2) o posicionamento e a identificação dos elementos que ocupam as posições mais centrais, permitem compreender a maior ou menor abertura à «mudança»;
- 3) sendo o «conhecimento» uma dimensão do próprio «ser», os elementos que o caracterizam devem estar situados no núcleo duro do sistema.

Em primeiro lugar, importa destacar o papel desempenhado pelas experiências com que o sujeito é confrontado muito precocemente, isto é, as experiências que primeiro começam por contribuir para a formação do sistema de crenças e que o permitem caracterizar nos seus primeiros estádios. Pelo facto de serem elementos estruturantes do próprio sistema de representações, é em redor deles que se formará todo o sistema. Dessa forma ocuparão desde o início uma posição central, o que não só justifica a sua maior resistência à mudança, como explica o facto de serem os elementos que mais condicionam a nossa própria percepção da realidade e mais fortemente influenciam a integração de nova informação. Formam o verdadeiro núcleo duro do sistema, aquele cuja alteração é indispensável à mudança.

Por outro lado, essa entrada precoce contribui para que essas primeiras experiências [representações, crenças, imagens, modelos, etc.], se transformem no primeiro «conhecimento» do sujeito, na essência do próprio «ser». Seriam assim mais fáceis de compreender e explicar, quer os valores a que o sujeito atribui maior relevância, quer os seus padrões de comportamento face à inovação, ou a sua maior ou menor abertura à mudança, quer ainda o conteúdo e a génese das suas próprias representações, ou crenças.

Em segundo lugar, quando consideramos as representações como a essência do conhecimento, a sua tradução, estamos a admitir que o «ser» [o sujeito] transparece das representações e das crenças que evidencia, sendo elas que mais condicionam os seus comportamentos. Tendo as representações e as crenças valores distintos do conhecimento [cognitivo], devemos entender as primeiras enquanto «conhecimento» [dimensão do «ser»] e o segundo [conhecimento cognitivo] enquanto «saber». Por outro lado, a menor flexibilidade das crenças [«conhecimento»] decorrente da sua localização no núcleo duro do sistema, justifica que exerçam uma maior influência que o conhecimento [«saber»], na determinação do modo como os indivíduos organizam e definem as suas tarefas e problemas e tornando ainda possível a sua previsão (32).

Em terceiro lugar, ao considerarmos que o conhecimento [saber] é apenas uma componente das representações sendo por elas condicionado, torna-se mais fácil aceder à compreensão do processo que se segue à génese e organização de um sistema de crenças acerca de um objecto ou situação: a organização holística emergente transforma-se numa atitude, concepção que julgamos estar mais próxima da teoria do conhecimento que adoptámos. Não obstante a resistência à mudança por parte das crenças — devida à existência de uma estrutura por vezes muito rígida — poder ser um obstáculo à alteração dos comportamentos e das atitudes do sujeito, também não deixa de ser verdade que essa mesma característica acaba por auxiliar na tarefa dos sujeitos se compreenderem a si próprios e aos outros: as crenças possibilitam a construção de significados pessoais e ajudam à determinação dos factos tidos por relevantes.

Sob um ponto de vista pessoal e socio-cultural os sistemas de crenças reduzem a dissonância e a “confusão”, mesmo quando aquela é provocada pelas próprias crenças que se possuem. Por esse motivo, compreende-se que as representações adquiram não só uma dimensão emocional, como estejam na origem de uma eventual tendência para resistir à inovação: os sujeitos crescem com as suas crenças, tornando-se estas o seu próprio “eu”.

2.1.4 O sujeito em interacção

A abordagem da problemática das representações, tal como a conceptualização das suas relações com o conhecimento, não podem fazer esquecer que os processos em presença, embora intrinsecamente individuais, não deixam de comportar uma clara vertente social, já que têm em comum o facto de apontarem para a necessidade do sujeito se apropriar de uma realidade que é exterior a si próprio. Tratam-se de processos cuja elaboração não se efectua num vazio social, implicando uma avaliação pessoal do ambiente, em função, quer de valores e normas sociais, quer de ideologias socialmente difundidas (DUPONT, 1989).

Assim, pode afirmar-se que não obstante os professores operarem no contexto único das suas salas de aula, a ciência [saber] que constroem só muito dificilmente poderá deixar de ser encarada no quadro das múltiplas influências que emergem das políticas educativas, curriculares e sociais do conjunto da sociedade (GASKELL, 1992). É nesta realidade que os docentes se movem e tomam decisões que deixam antever diferentes concepções acerca do modo como devem actuar. A estes processos subjaz sempre uma certa transferência dos seus próprios interesses pessoais, que acaba inevitavelmente por condicionar a própria construção da «Ciência da Escola». Ao desempenharem uma função de intermediários activos entre a «Ciência académica» e a «Ciência da Escola», os professores fazem com que esta se configure sobretudo como uma forma de «saber» — o «Saber da Escola» — vertente “pública” de uma «ciência» a que coerentemente deveríamos chamar «saber do professor».

Com efeito, embora seja incorrecto reduzir as «Ciências» da escola e do professor à condição de simples informação, também não julgamos sensato tomá-las por «conhecimento»: primeiro, porque não obstante poderem apresentar-se sob formas passíveis de serem transmitidas, não constituem um dado inteiramente exterior aos sujeitos; segundo, porque também não revestem um carácter estritamente teórico, abstracto e inaplicável, impossível de transmitir. Os «saberes» da escola e do professor afirmam-se pela sua natureza intelectual, objectiva para os sujeitos, como resultantes de uma apropriação, interrelação e reorganização de informações, dispersas por domínios tão variados quanto os contornos e contextos da realidade em que os professores se integram.

É, em suma, o produto de uma filtragem e selecção da informação oriunda das «ciências» académica e do cientista, por acção de um «conhecimento» que os professores detêm — o seu «inconsciente científico» (SANTOS, 1991: 21) — sob a forma de um complexo sistema de representações e crenças socialmente determinadas.

Importa problematizar esses fenómenos de interacção à luz de teorias que não se limitem à identificação de relações de causa-efeito, mas proporcionem uma visão abrangente e multidireccional das relações do sujeito com o ambiente. Uma das formas de analisar os processos que regulam as interacções entre o sujeito e essa realidade externa é-nos dada pelos trabalhos de George Lerbet (1981). O autor concebe as relações do sujeito («pessoa») com o mundo exterior (o «milieu» e o «environnement») sob a forma de um sistema aberto e hipercomplexo, designado apropriadamente por «sistema-pessoa», cujo objectivo é levar à compreensão do modo como a pessoa se constrói e enriquece.

Parte das concepções de Lewin segundo o qual a «pessoa» está inserida num espaço de vida, que limitado por uma zona de fronteira, permite que aquela se mova de um modo mais ou menos livre. A partir deste modelo, Lerbet formula diversas questões:

- 1) De que ordem é o espaço vida? O que está para além dele? O que está para além da pessoa? O que está para além da fronteira?
- 2) Quem define o espaço vida? A pessoa, ou o observador?

A resposta a parte destas perguntas surge quando afirma: «o tempo e o espaço de cada pessoa são seus. (...) a pessoa não está incluída no espaço de vida [tal como o definiu Lewin], mas este espaço faz parte dela. É ela que efectua trocas com o “environnement” situado fora do sistema aberto que ela constitui. A fronteira parece corresponder a uma espécie de espaço-tempo pessoal, interface com esse “environnement”» (*idem*: 22). Esta definição de pessoa considera, assim, a existência de duas zonas principais:

- 1) a «pessoa», cuja expressão substitui por «ego» (je, moi, soi);
- 2) o «espaço de vida», substituído primeiro por «Own World», depois por «milieu personnel» (o mundo próprio).

No sistema assim definido, o «ego» e o «milieu personnel» estão mergulhados num «environnement», com o qual estabelecem um constante fluxo de trocas. Trata-se de um sistema aberto, constantemente sob tensão, em que o «milieu» faz parte, simultaneamente, da «pessoa» e do «environnement». O sistema enriquece-se e complexifica-se em resultado dos processos de interiorização e decentração e, dos seus opostos, exteriorização e centração.

Existe, por outro lado, uma correspondência biunívoca entre os «milieux» e as «pessoas» vivas». Ela decorre do facto do «milieu» ser uma zona de interface entre o sistema e o «environnement», por via da apropriação que cada um faz dos «environnement» com que se vai confrontando: «... a pessoa produz uma organização que retém do “environnement” (...); é essa produção que constitui o seu mundo próprio (...); esse mundo próprio ajuda a construí-la ou a destruí-la...» (*ibidem*: 22-23).

Ao tentarmos estabelecer uma ligação entre as três categorias de problemas que temos vindo a expôr, consideramos que o elemento teórico aglutinador nos é dado precisamente pela concepção do «sistema-pessoa» de Lerbet. Através dele pensamos ser possível compreender, pelo menos uma parte de toda a complexidade que emerge, quer dos processos de construção das representações, quer do seu significado para o próprio conhecimento.

A compreensão da génese e dos efeitos das representações, implica uma abordagem não restrita à análise das relações sujeito-objecto, mas sobretudo a valorização do estudo «dos elos interpessoais e sociais», do «estudo da comunicação e da interacção social» (VALA, 1986: 14). No mesmo sentido, «há que pôr fim à separação entre processos e conteúdos, abandonando a concepção de que aqueles são gerais e invariantes e estes particulares e variáveis, ou que aqueles são apreendíveis através de mecanismos de natureza intra-individual, e só os últimos reflectem mecanismos sociais» (*idem*: 14). Tratam-se de princípios decorrentes do modo como se concebem os contextos geradores das representações: a sua génese «realiza-se na interacção social, serve a interacção social e é afectada pelos dinamismos sociais cujas lógicas regulam a focalização, a difusão da informação e as pressões para a inferência» (*ibidem*: 15).

No âmbito dos processos de pensamento dos professores, estas relações manifestam-se quando estes combinam e fazem continuamente interagirem as suas crenças, intenções, interpretações e comportamentos, modificando-os por influência da interacção social (33). Em todos os momentos aqueles elementos constituem o *quadro de referência*, dentro do qual atribuem sentidos, interpretam a experiência e actuam racionalmente (CLARK e PETERSON, 1986).

Elemento fundamental ao funcionamento do «sistema-pessoa» é a existência de fluxos de energia entre o sujeito e o ambiente. Acontece que também as representações são muito condicionadas quer pelos fluxos de informações, quer pela ambiguidade do meio ambiente (VALA, 1986). A avaliação a que o sujeito então procede, decorre de uma sistematização dos objectos com recurso a uma estrutura de categorias, determinada

pelos valores e pela cultura, entre outros. Por outro lado, podemos entender as representações como uma manifestação dessas categorias, de tal forma que estando as primeiras organizadas em função de redes, ou sistemas, também às segundas terá de ser associado o mesmo tipo e organização. O efeito filtrante dessas redes (PAJARES, 1992), permite-lhes desempenhar um papel a quem cabe não só estabelecer os atributos que as caracterizam e distinguem, mas também atribuir sentido aos objectos sociais, o que desde logo as transforma em instrumentos de avaliação e de explicação da realidade social (VALA, 1986; DUPONT, 1989; PAJARES, 1992). Assim, as representações surgem como os principais elementos de interpretação dos contextos (*environnement*), estando subjacentes a todo o processo de construção do saber.

Julgamos, portanto, ser plausível a integração do processo social de produção do saber e dos elementos que o caracterizam (a *informação*, o *conhecimento*, o *saber*), ao modelo de funcionamento do sistema-pessoa (ANDRADE, 1988).

Embora partindo do conceito de *informação* enquanto dado eminentemente social, exterior ao sujeito e, por isso, transmissível, é possível por referência à noção de sistema-pessoa alargar o seu âmbito, concebendo-a também como um dos produtos gerados pelo sistema, uma consequência da energia que o alimenta e em simultâneo se liberta do seu funcionamento. Desse modo, os aspectos informativos exteriores à pessoa não seriam apenas de ordem social, mas englobariam toda a complexidade dos *environnements* em que a esta se encontra inserida; ou seja, a totalidade dos elementos que fazem parte do *environnement*, porquanto acessíveis ao indivíduo constituiriam, nessa perspectiva, também *informação*.

Em segundo lugar, o *conhecimento*, ao qual conferimos uma natureza que o tornam assimilável ao próprio sujeito, corresponderia em sentido lato às informações que, sob a forma de representações, a pessoa elabora e integra no seu *milieu-personnel*; este processo de formação do conhecimento far-se-ia a partir, quer dos componentes mais elementares de ordem sensitiva e figurativa, quer dos que traduzem formas mais elaboradas e socialmente organizadas.

Em terceiro lugar, o *saber* desempenharia um papel de mediação e de relação entre a *informação* [elementos externos] e o *conhecimento* [elementos internos] da pessoa, já que a organização das novas informações geradas no *environnement* se dá em função do conhecimento pré-existente: nesse sentido, o *saber* — misto de *informação* e de *conhecimento* — configura-se como um processo contínuo e permanente de actualização das representações, exercido ao mesmo tempo no sentido *environnement*-pessoa e *pessoa-environment*.

As relações descritas, apesar de aplicadas ao processo global de funcionamento da pessoa em situação de aprendizagem, podem igualmente antever-se ao nível mais restrito da produção de um saber de carácter disciplinar. Nesse sentido, poderíamos tomar o exemplo da Geografia. A *informação* de ordem geográfica seria entendida numa dupla acepção: por um lado, como o conjunto das informações dispersas, que presentes na

realidade envolvente podem relacionar-se com a Geografia propriamente dita, ou com quaisquer outros aspectos a que o sujeito atribua esse significado; por outro lado, como o conjunto de informação estruturada, socialmente partilhada e validada, que é usualmente difundida por via didáctico-pedagógica. No campo oposto, o processo de formação do conhecimento geográfico, manifestar-se-ia numa construção íntima, integral e personalizada do indivíduo, resultante da síntese da totalidade das suas vivências com as formas mais particulares de relação que o próprio sujeito estabeleceu com a informação geográfica — as suas representações da ciência. Neste contexto, o saber geográfico inscrever-se-ia entre o processo de organização interna da informação em conhecimento (em sentido lato e didáctico-pedagógico) e a produção do saber geográfico que se segue à mobilização desse mesmo conhecimento e ao débito informativo que daí provém.

Por último, importa considerar o problema da mudança das representações. Não obstante se considerar essa alteração difícil, principalmente quando se trata de representações integradas num sistema no qual têm uma posição central (ABRIC, 1989), ou quando se trata do produto de experiências precoces (PAJARES, 1992), admite-se que essas mudanças ocorram quando «estão associadas a alterações sociais relevantes ou mais particularmente a alterações na dinâmica das relações inter-grupos» (VALA, 1986: 24).

Na mesma linha de pensamento, é também possível avaliar essa mudança em função dos contextos em que se verifiquem pressões situacionais, dentro das quais os sujeitos alteram as suas representações por via de um «pragmatismo adaptativo» (*idem*: 24), integrado num processo de aprendizagem, que decorre ao longo do tempo e é ele próprio fruto da adaptação das concepções aos contextos (BRICKHOUSE e BODNER, 1992). Desse modo, ser-nos-ia possível encontrar um quadro teórico dentro do qual se tornaria viável a análise de alguns problemas anteriormente suscitados (Parte I — capítulo I):

- 1) a discrepância entre a epistemologia em que se afirma acreditar e aquela que efectivamente se pratica (VALE, 1989; BRICKHOUSE e BODNER, 1992));
- 2) as concepções que resultam da distinção entre uma ciência “pública” e uma ciência “privada” (GAULD, 1982);
- 3) o papel da interacção social como factor potenciador das atitudes, nomeadamente ao nível das normas e dos objectivos dos grupos de pertença, também condicionados pelas crenças e atitudes dos próprios grupos (KOBALLA e CRAWLEY, 1985; GASKELL, 1992);
- 4) a análise dos factores institucionais e situacionais que intervêm nas tomadas de decisão (BRICKHOUSE e BODNER, 1992; GASKELL, 1992).

3 Influência das representações e das crenças nos processos de decisão dos professores

Os elementos teóricos que temos vindo a analisar podem ser relacionados com grande parte das questões levantadas pelas investigações a que fizemos referência no capítulo I da Parte I. Nesse sentido, procuraremos em seguida estabelecer as ligações entre os dois campos:

- 1) enunciando os problemas emergentes da interrelação dos referenciais teóricos, no contexto das práticas dos professores;
- 2) procedendo a uma síntese das problemáticas identificadas que estão em consonância com o nosso próprio problema de investigação, também então definido.

Retomando alguns pressupostos anteriores, temos como núcleo central da nossa abordagem o seguinte: que as representações das situações em que os sujeitos estão envolvidos podem constituir, dada a coesão do seu núcleo central, um obstáculo à mudança. O seu estudo pode contribuir para a compreensão dos processos individuais (ou de grupo) que, emergindo dos princípios em que assenta a conceptualização das representações, tornam possível:

- 1) a antecipação dos actos e das condutas dos sujeitos;
- 2) a interpretação do sentido destas;
- 3) a sua justificação à luz de determinados contextos sociais.

Como ponto de partida afigura-se-nos importante considerar a hipótese de que os comportamentos dos sujeitos [professores] são mais condicionados pela representação social que têm da situação em que estão envolvidos, do que pelas características desta (ABRIC, 1989: 189 e 193). Tal hipótese exemplifica a importância da noção de representação para o campo da Educação, se quisermos compreender o modo como os factores sociais agem sobre os processos educativos e influenciam os seus resultados, nomeadamente ao nível da forma como os professores concebem a sua função e as suas práticas (GILLY, 1989). Também se pressupõe, claramente, que a Escola seja entendida como um sistema social interactivo (GILLY, 1989), no qual se cruzam «o individual e o colectivo, o psicológico e o afectivo e o social e o institucional» e sobre o qual «pesam contrangimentos de vária ordem e múltiplas induções que escapam, em geral à simples vontade dos seus autores» (BENAVENTE, 1991: 179).

A persistência, ou predomínio, de concepções do processo de ensino-aprendizagem à margem dos valores educativos oficiais, parece corroborar o facto dos professores sentirem grandes dificuldades em reorganizarem o seu sistema de representações em torno de um outro modelo dominante (GILLY, 1989). Para o mesmo autor, «é a força dessa "crença" que explica o reduzido envolvimento dos professores para tratarem a informação disponível sobre a reforma [educativa] e a ignorância demonstrada a seu respeito» (*idem*: 371) (34).

Em primeiro lugar, situemos o problema no quadro das relações entre representações e conhecimento. Atendendo a que, por um lado, as crenças possuem uma componente afectiva e avaliativa superior ao conhecimento e, por outro lado, essa dimensão opera de modo independente, então, a combinação afecto-avaliação pode determinar o empenho que os professores colocam numa determinada actividade. Tendo igualmente concluído que as crenças produzem efeitos mais poderosos que os do conhecimento, elas não apenas são mais úteis para a compreensão e previsão da actuação dos professores, como justificam que estes seleccionem a informação a que têm acesso, utilizando apenas parte do conhecimento aprendido.

Nesta configuração, um tal conhecimento não ultrapassou ainda o estágio de «informação», permanecendo por isso um dado exterior aos sujeitos (35). Justificam-se, assim, as discrepâncias assinaladas entre as epistemologias e as concepções que se diz assumir, mas que não se praticam (HODSON, 1985; VALE, 1989; MARTIN, 1990; BRICKHOUSE e BODNER, 1992) e torna-se possível questionar a validade da introdução de fortes componentes de reflexão epistemológica na formação de professores (BRATT, 1977; CAWTHRON e ROWELL, 1978; MATTHEWS, 1990; GASKELL, 1992).

Em segundo lugar, importa considerar a grande diversidade das crenças imputáveis aos professores. Globalmente elas dizem respeito ao seu *trabalho*, aos *alunos*, à *disciplina de ensino* e aos seu *papel e responsabilidades*. Atendendo a que estas categorias são suficientemente abrangentes para poderem conter uma grande variedade de subsistemas de crenças hierarquizados, é fácil imaginar o leque de opções que se nos deparam. Pode então ser mais frutuoso substituir o conceito de crença pelo de «perspectiva», ou «ponto de vista» do professor. Ao contrário do carácter idiossincrático das crenças, aquelas traduzem uma postura em que se procede à interpretação reflexiva da experiência, no quadro de um determinado contexto social e com vista a uma actuação subsequente: as «perspectivas do professor» seriam uma combinação de crenças, intenções, interpretações, e comportamentos, em permanente interacção (PAJARES, 1992) (36). A diferença é subtil e não nos esclarece acerca do "peso" relativo das crenças para a determinação dos comportamentos.

Em terceiro lugar, importa retomar o problema da perenidade das crenças e da sua ligação concreta à concepção da actuação do professor de uma qualquer área científica. Pode considerar-se que a sua acção é determinada por uma certa ideologia acerca do que deve ser a prática pedagógica de uma dada disciplina: nela se interligam as

crenças e ideias relativas ao que se pensa serem os aspectos conceptuais essenciais ao ensino, definições muito abstractas sobre as tarefas a realizar e conjuntos de prescrições a propósito do modo como estas devem ser desempenhadas (PAJARES, 1992). De novo, o papel assumido pelas crenças, bem como as suas capacidades de resistência à mudança, isto é, a sua função de obstáculo, nos pode levar a pensar que as ideologias se mantêm, mesmo quando as concepções em que assentam já não proporcionam uma representação fiel da realidade.

A perpetuação das práticas estaria assim justificada e permitiria colocar de novo alguns dos problemas já levantados:

- 1) a discrepância entre as concepções dos professores e as formulações da filosofia e da epistemologia (CAREY e STAUSS, 1968; CAWTHRON e ROWELL, 1978; OGUNNIYI, 1982; REIF e LARKIN, 1991);
- 2) a discrepância entre as metodologias de ensino e aprendizagem e os verdadeiros processos de trabalho científico (OTERO, 1985; CLARK e PETERSON, 1986; ABELL e PIZZINI, 1992);
- 3) o papel a desempenhar pela formação enquanto factor de mudança das concepções e das práticas (KOBALLA e CRAWLEY, 1985; WATTS e GILBERT, 1989);
- 4) o modo como os professores percebem a influência das variáveis institucionais (BRICKHOUSE e BODNER, 1992; GASKELL, 1992; POMEROY, 1993).

Alguns dos aspectos anteriormente referidos podem ser recontextualizados de acordo com as diferentes fases por que passa um professor ao longo da sua vida profissional. A formação constitui para a generalidade dos docentes um período crucial, tempo onde toda uma série de angústias, contradições, ou incompreensões, conduzem frequentemente os professores a situações de conflito entre os discursos dos formadores e as suas próprias crenças. Tomemos como exemplo algumas das situações que se colocam aos alunos — candidatos a professores — inseridos em programas de formação inicial (KAGAN, 1992; GROSSMAN, 1992).

Ao iniciarem a formação, esses alunos denotam possuir crenças profundas acerca dos modelos de ensino que devem caracterizar um “bom professor”. Tais crenças decorrem quer das imagens que têm de si no desempenho de funções docentes, quer das suas próprias memórias sobre o tempo que passaram na «escola» (POMEROY, 1993). Essas concepções permanecem frequentemente inalteradas durante o tempo da formação, o que se justifica pela existência de múltiplos factores pessoais e contextuais, que podem não apenas afectar a aquisição de conhecimentos por parte do professor, mas sobretudo condicionar a sua capacidade para utilizar esses conteúdos na mudança das

suas crenças e imagens. Na verdade, esta inflexibilidade tem origem no facto destes “professores” utilizarem a informação que recebem, mais para confirmar do que para confrontar e corrigir as crenças pré-existentes, fenómeno que é aliás acentuado pelo conteúdo da informação propriamente dito, normalmente muito difícil de relacionar com as experiências pessoais (KAGAN, 1992).

Os problemas agravam-se quando os programas de formação são concebidos com o intuito de desenvolver nos formandos competências essencialmente práticas, no contexto de uma filosofia do “saber fazer”, em que a reflexão teórica está praticamente ausente. A formação é encarada apenas como um estágio elementar de desenvolvimento profissional, pelo qual todos os professores terão necessariamente de passar por forma a alcançar níveis superiores de desempenho (KAGAN, 1992).

O modelo em causa concebe o progresso dos professores como um processo faseado, em que cada patamar pressupõe o cumprimento de determinados objectivos de índole prática, como se o crescimento dos professores fosse uniforme e normalizado (GROSSMAN, 1992). Além disso, assume-se que só o tempo e a experiência permitirão aos professores o desenvolvimento de capacidades de reflexão teórica que, por seu turno, surgem somente após a aquisição de determinados procedimentos acção-comportamento, ou práticas rotineiras (KAGAN, 1992).

A opção por programas de formação inicial delineados com base em filosofias que concebem o professor como um instrumento e não como uma pessoa, faz colocar um leque muito variado de problemas:

- 1) adequação dos conteúdos da formação às condições da prática e às estratégias de formação;
- 2) capacidade dos programas de formação inicial para promoverem a mudança das crenças dos futuros professores;
- 3) existência de possíveis dissonâncias entre formandos e formadores; 4) diminuição das capacidades de reflexão teórica.

Em alternativa, propõe-se que os programas de formação não tenham por objectivo exclusivo o desenvolvimento de capacidades de adaptação às condições existentes, mas constituam um meio de promover o questionamento das práticas correntes, como forma de fomentar a mudança (GROSSMAN, 1992). Ao contrário do proposto nos modelos por estádios, mesmo os alunos/professores integrados na formação inicial denotam capacidades de reflexão teórica, nomeadamente sobre questões tão complexas como as da identidade, dos valores educativos dos respectivos conteúdos disciplinares, dos problemas éticos da Educação, etc. (GROSSMAN, 1992).

Na realidade, não existem evidências de que o desenvolvimento inicial de certas rotinas pedagógicas, leve posteriormente os professores a questionarem essas mesmas práticas. Bem pelo contrário: à medida que os docentes em formação inicial apuram

esses procedimentos, tendem a ganhar uma certa auto-confiança e satisfação relativamente ao seu ensino, diminuindo a motivação para o questionamento dos modelos de ensino e aprendizagem tidos por adquiridos. Por outro lado, as investigações com professores mais experientes, mostra que nem o conhecimento prático nem a experiência, levam só por si ao desenvolvimento de capacidades conducentes à implementação de modelos conceptuais e metodológicos alternativos, relativamente aos respectivos conteúdos disciplinares (GROSSMAN, 1992).

A não consideração destes pressupostos, pode justificar algumas das questões problemáticas a que já anteriormente nos referimos, nomeadamente as que dizem respeito, quer à discrepância entre as epistemologias em que se diz acreditar mas que não se praticam, o que pode ser sinónimo de uma certa regressão para estádios anteriores de conhecimento, quer ao papel desempenhado pela interacção social e pelas variáveis de cariz institucional (VALE, 1989; BRICKHOUSE e BODNER, 1992; POMEROY, 1993).

Sejam quais forem as situações consideradas, não nos podemos abstrair do facto dos professores se encontrarem no interface de um complexo sistema, no qual se combinam posições nem sempre convergentes (NÓVOA, 1991). Por um lado, são induzidos a uma «intervenção pedagógica centrada cada vez menos na informação e na transmissão do saber, voltada decididamente para a formação reflexiva e para a apropriação crítica dos saberes» (*idem*: 61). Por outro lado, são confrontados com uma visão da profissão docente que é simultaneamente «idílica», por parte das instituições de formação, e «miserabilista», por parte das suas associações (*ibidem*: 64).

São estas algumas das oposições que condicionam decisivamente as representações que os professores têm da sua própria função e tornam problemática a mudança das práticas educativas na Escola (37). Esta só é possível se os docentes imaginarem «a sua profissão em moldes diferentes dos actuais» (*ibidem*: 119), o que lhes «exige a destruturação e reestruturação dos [seus] universos simbólicos» e «supõe alguma mudança de quadros de referência, nos quais se inserem e ganham sentido» (BENAVENTE, 1991: 179). Como referimos, tal implica uma intervenção ao nível dos elementos mais profundos do núcleo central das suas representações e não apenas ao nível dos elementos superficiais, ou periféricos, a fim de se evitar uma mudança sem implicação do sujeito e, por isso, passível de retrocessos (BENAVENTE, 1991) (38).

Todavia, é igualmente possível abordar o problema das representações na sua dimensão epistemológica, com o objectivo de tentar compreender a origem do conhecimento que dá corpo à ciência do professor, entendida como o «saber» que este difunde. Começamos por considerar que existem algumas analogias entre os processos de transformação, quer da ciência do cientista em ciência do professor, quer do conhecimento científico em senso comum. Segundo Doise (1989) na segunda transformação verificam-se dois processos: 1) a *objectivação*, durante a qual se torna o abstracto em concreto, e que pode traduzir-se numa simplificação de significado; acompanha toda a divulgação de resultados científicos pelo que é indispensável tê-la em

conta no âmbito do ensino das ciências; 2) a *ancoragem*, durante a qual se incorpora o que é estranho «numa rede de categorias mais familiares» (*idem*: 224), que servem de suporte ao processo classificatório das “imagens”, no qual se formam as representações.

Assim, se a transformação do conhecimento científico em senso comum acarreta uma simplificação do sentido do primeiro e a sua classificação em categorias familiares ao sujeito, poderemos supor que todo o processo é condicionado pela riqueza e diversidade das próprias categorias, por sua vez dependente do grau de informação disponível (HEWSTONE, 1989). Essa informação pode ser entendida de várias formas: 1) como base do conhecimento, se aceitarmos que ela constitui um «conjunto de estruturas mentais» (*idem*: 265) que servirá de contexto em ulteriores processos de organização de nova informação; 2) como exemplo de representação, na medida em que se interpõe entre o sujeito e o real com que este é confrontado, dessa forma condicionando o seu significado.

Concluindo a nossa analogia, poderíamos então considerar que a transformação da ciência do cientista em ciência do professor se daria através de um complexo processo de sucessivas reconstruções do saber científico, em função das representações que os professores possuem desse mesmo saber (39), elas próprias também o resultado de múltiplas e sucessivas filtrações. Os componentes básicos da planificação do processo de ensino-aprendizagem (selecção e organização dos conteúdos, elaboração de materiais de leitura, etc.) apenas contribuiriam para amplificar as descoincidências entre ambas as “ciências”. Entre a «ciência do cientista» e a «ciência do professor», na versão que de facto é apresentada aos alunos existiria, como tentámos demonstrar, todo um mundo de sucessivas «descontextualizações» e «recontextualizações» (GILLY, 1989: 381).

Outros autores alertam para o problema, como acontece com Nóvoa (1991: 129) ao referir: «o professor é um construtivista que continuamente constrói, elabora e verifica a sua teoria pessoal do mundo (...), o que interessa é investigar quais são os processos que seguem os professores para construir e reconstruir a sua realidade, é conhecer de que modo os professores vão adquirindo um conhecimento prático, é reflectir sobre as teorias implícitas e as crenças dos professores» (40).

Essa reflexão pode começar pela análise dos modelos culturais que sempre envolveram os professores, mesmo enquanto alunos, através dos quais se pode explicar a forma como os docentes interiorizaram e praticam os conteúdos com que foram confrontados em períodos de formação.

Primeiro, porque a aquisição de novas atitudes — por exemplo, para com a Ciência — só pode ser o fruto de um processo de aprendizagem longo de anos (KOBALLA e CRAWLEY, 1985), no qual se procuram formas de adaptação das concepções individuais ao contexto concreto em que os sujeitos se movem (BRICKHOUSE e BODNER, 1992).

Segundo, porque não só os alunos/professores transportam as suas crenças para os momentos de formação, como também os professores/formadores as levam para as

suas aulas, razão suficiente para que as crenças de uns e de outros se tornem objecto privilegiado de investigação (PAJARES, 1992).

Terceiro, não deve assumir-se aprioristicamente que a mudança metodológica — mais do que a de tipo conceptual — pouco ou nunca se verifica; ela implica que o professor antevê uma melhoria nos desempenhos dos alunos e, principalmente, que os docentes sejam levados a utilizar a própria técnica em período de formação (ABELL e PIZZINI, 1992) (41).

Nota Conclusiva

O significado usualmente atribuído à educação geográfica não é estranho à definição dos problemas-chave em torno dos quais se desenvolveu o saber da disciplina, ou, de outro modo, às suas tradições *espacial*, *ecológica* e *regional*, corporizadas no estudo das distribuições dos fenómenos com vista à caracterização do espaço, na interacção entre os aspectos físicos e o humanos, na aptidão para proceder à diferenciação da superfície terrestre, por seu turno relacionada com a identificação de parcelas individualizadas do espaço.

Da conjugação destas vias conceptuais resulta a circunstância de a própria educação geográfica poder tomar múltiplos sentidos:

- 1) a mera transmissão de uma nomenclatura associada à localização de lugares, à descrição de territórios, ou ao enunciado de aspectos quase pictóricos da superfície terrestre;
- 2) a tentativa de explicação dos grandes padrões de organização do espaço, com o intuito de dar a perceber os processos que lhes deram origem, ou de fazer salientar a influência das estruturas espaciais existentes para a sua evolução futura;
- 3) a análise das interrelações entre o homem e o ambiente, com o propósito de desenvolver uma maior consciência cívica.

Apesar de tudo, na prática efectiva do ensino da Geografia parece continuar a persistir uma tendência para a valorização das abordagens de cariz descritivo, se não restritas à tradicional capacidade de memorização de nomes, de posições ou de distâncias, ainda assim ligadas à apresentação de uma realidade geográfica quase sempre exterior aos interesses e às vivências dos alunos. Por um lado, se ela contribui para cimentar uma determinada imagem social da disciplina, por outro lado, facilita a deturpação do sentido de parte importante da terminologia geográfica, utilizada de modo cada vez mais frequente e indiscriminado pelos grandes meios de comunicação. Neste contexto, preconiza-se que a educação geográfica assuma como seu objectivo central, o promover a elaboração, por parte dos alunos, de ferramentas conceptuais de compreensão, de organização e de descodificação, que permitam a construção das noções e dos conceitos indispensáveis à explicação dos processos geográficos.

A estruturação dos conteúdos geográficos como um sistema, afigura-se adequada à consecução dessas metas, por se mostrar compatível não apenas com as abordagens sistémicas propriamente ditas, mas também com as de natureza sócio-espacial, estas tanto mais importantes quanto possibilitam para além da integração do físico e do humano, a recuperação para a educação geográfica dos conceitos de região e de paisagem. Se metodologicamente tais vias implicam a identificação dos conceitos-chave da

Geografia, sob o ponto de vista conceptual traduzem, para além da recusa de todas as formas de causalidade linear, a aceitação do espaço como produto de uma lógica social, como uma entidade ao mesmo tempo recebida e vivida, reflexo da influência das *representações* no modo como os actores sociais com ele se relacionam.

Postura idêntica se pode assumir relativamente ao conceito de região, tido igualmente não enquanto uma construção ambígua e abstracta do geógrafo, mas como o produto das vivências, das imagens, das sensibilidades e crenças dos grupos sociais. Assim se ultrapassa a visão de que as interacções homem-meio obedecem a uma espécie de plano mecânico que, na área educativa, sacrifica a compreensão em favor da memorização, revelando muito pouca abertura à integração na prática lectiva do modo como os alunos pensam o espaço, o imaginam, ou representam.

Embora muitas destas concepções venham já inseridas, ainda que por vezes de forma algo ténue, nos textos de orientação metodológica associados aos programas da disciplina de elaboração mais recente, é opinião de diversos autores que não é claro que os professores as assumam na sua prática pelo simples facto de serem oficialmente preconizadas (DAVID, 1986; DOLLFUS, 1989; GILLY, 1989; GUERMOND, 1986; LACOSTE, 1986; LEVY, 1986). Na verdade, a actuação dos docentes traduz a persistência de um ensino de cariz descritivo, no qual o conhecimento geográfico é apresentado como uma revelação, ou transparência do real, e só muito raramente como uma construção. Daí decorre a cada vez maior inadaptação da educação geográfica efectivamente desenvolvida na Escola, à imagem do Mundo que os alunos vão criando a partir da informação difundida pelos meios de comunicação; uma incapacidade para dar resposta satisfatória às preocupações e interesses de jovens alertados para as grandes questões da desigualdade, do desenvolvimento, ou do ambiente.

A dificuldade em incrementar um processo de ensino e aprendizagem onde se assumam sem hesitações metodologias de resolução de problemas, constitui um mero exemplo dos obstáculos que se interpõem entre a referência à necessidade de renovação dos processos didáctico-pedagógicos e a sua efectiva implementação, ou simplesmente de ligação entre a teoria e a prática. O modo como se estabelece esta ponte é amplamente condicionado pela síntese que os diversos agentes educativos produzem entre as propostas de alteração formuladas oficialmente e as suas próprias estratégias de actuação. Com efeito, as barreiras que os professores apontam como impedimentos à mudança da sua actuação, não são mais do que um elemento do complexo jogo de factores que interagem no sistema educativo, para o qual confluem estratégias muitas vezes conflituais e interesses contraditórios.

O estudo dos *sistemas de representações* dos professores afigura-se fundamental para a compreensão dos seus processos de tomada de decisão, bem como das causas que podem estar por trás das dificuldades em procederem à transformação das práticas e à mudança das atitudes. Cada um destes sistemas é formado por subsistemas de representações acerca da natureza da ciência que ensinam, do seu papel e função social,

da Educação no seu conjunto, do modo como definem a actividade docente, dos papéis dos alunos, ou simplesmente acerca do que entendem ser “ensinar” e “aprender”.

A posição mais ou menos central ocupada por cada um desses subsistemas, não apenas é condicionadora do tipo de práticas que os docentes privilegiam, como permite, através da análise das relações centro-periferia que entretanto se estabelecem, aceder a uma visão global do complexo sistema de interações que, reflectido na pessoa do professor, é a imagem da própria Escola. Nela se cruzam o individual, o colectivo, o psicológico, o afectivo, o social e o institucional, e pendem constrangimentos de várias ordens, na maior parte dos casos independentes da vontade dos actores intervenientes. Tais elementos são parte integrante dos sistemas de representações, formando o quadro de referência subjacente aos processos cognitivos inerentes à construção da *pessoa* de cada professor.

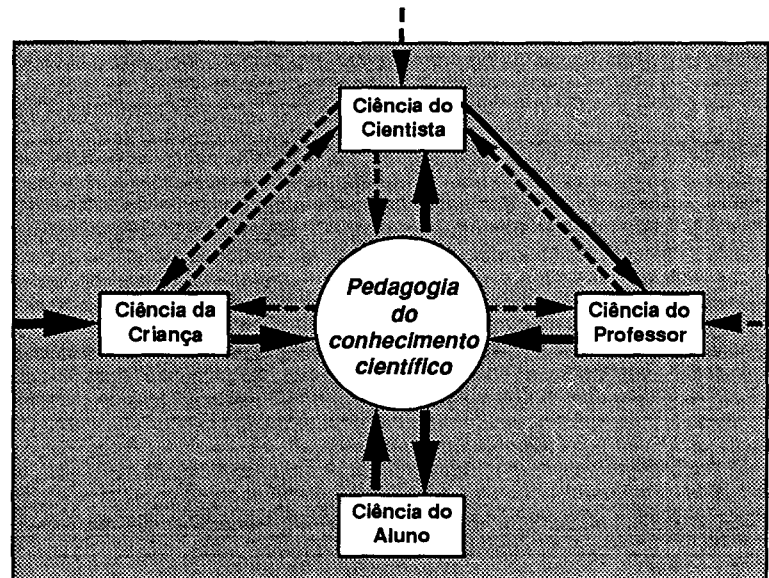
Notas do capítulo III

- (1) Entre os problemas situados no centro das preocupações dos cidadãos e dos governos indicam-se os que se entende possuírem uma importante dimensão geográfica: *dinâmica da população, alimentação e fome, urbanização, desigualdades sócio-económicas, analfabetismo, pobreza, desemprego, refugiados e apátridas, violação dos direitos humanos, doença, crime, desigualdades entre sexos, migrações, extinção de plantas e animais, desflorestação, erosão dos solos, desertificação, desastres naturais, desperdícios tóxicos e nucleares, alterações climáticas, poluição atmosférica, poluição das águas, buracos da camada de ozono, esgotamento de recursos, limiares de crescimento, uso dos solos, conflitos étnicos, guerra, regionalismo, nacionalismo e globalização do «Espaço Terrestre»* (1992: 6).
- (2) Não está no âmbito deste estudo efectuar uma análise detalhada do conteúdo da *carta internacional*. Tomando por referência as posições apresentadas ao longo do capítulo II, pretendemos sobretudo chamar a atenção para os pontos que tornam possível inferir qual a imagem da disciplina que se assume e para a forma como esta se reflecte numa determinada concepção de educação geográfica. Globalmente, mais do que a crítica epistemológica, gostaríamos de alertar para o modo como se aglutinam conceitos e concepções de origem diversa, muitos deles contraditórios porque reflexo de distintas opções filosóficas e metodológicas.
- (3) Contudo, no domínio da investigação em educação geográfica é patente uma visão demasiado restritiva do âmbito das Ciências da Educação, restringindo-se a prática investigativa às áreas que de uma forma ou de outra, se possam reflectir numa “melhoria” ao nível das práticas em sala de aula, o que significa, também, uma redução das Didácticas à sua expressão mais utilitarista. A este propósito, o documento distingue a *investigação básica* — que diz respeito ao desenvolvimento de teorias básicas da educação geográfica. Investiga os aspectos fundamentais da educação geográfica tais como: o desenvolvimento na criança, da compreensão do espaço, da percepção do ambiente e das atitudes para com pessoas, lugares e problemas — da *investigação aplicada* — que se preocupa com o estudo das práticas mais apropriadas à educação geográfica através do desenvolvimento e da avaliação de métodos e materiais de ensino, incluindo as novas tecnologias da informação, a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento e estudos multiculturais e globais (*ibidem*: 18).
- (4) Esta referência conjunta justifica-se, em nosso entender, pelo facto da estrutura da educação geográfica incrementada em Portugal e consignada nos diversos planos curriculares, deixar evidenciar uma forte inspiração francófona — a que não é estranha a tradição global da Geografia portuguesa, a utilização como referência dos manuais escolares publicados em França, etc. — não obstante serem grandes as diferenças quanto à estrutura curricular dos ensino básico e secundário existente nos dois países.
- (5) Debate onde participaram Paul Claval, Christian Grataloup, Yves Guermond, Jacques Lévy, Thierry Hatt, Jean-Michel Henriet, François Durand-Dastés, Roger Brunet (*L'Espace Géographique*, XV, 1, 1986, pp. 5-13).
- (6) Estudo realizado em França com pais de alunos e tendente a analisar as suas representações sociais acerca das diferentes disciplinas constantes do currículo do ensino secundário. Refira-se ainda que este trabalho revelou, por um lado, que os encarregados de educação entendem que o estilo pedagógico que melhor se adequa à Geografia se situa entre o «autoritário» e o «liberal», por outro lado, que lhe atribuem pouca utilidade quer na perspectiva da vida profissional, quer na vida quotidiana. Tais resultados adquirem um outro significado quando comparados com os alcançados pela Matemática...
- (7) Não se trata, neste estudo, de apresentar uma descrição completa do conteúdo de cada um dos conceitos considerados pertinentes para a educação geográfica, mas tão somente de realçar qual o tipo de abordagem que deve estar subjacente à sua definição, no quadro das opções teóricas que temos vindo a assumir ao longo desta II Parte.
- (8) De acordo com uma pesquisa bibliográfica efectuada em manuais escolares e textos de carácter científico, foram identificados mais de 1359 conceitos (BACON, 1979; BACON e GREEN, 1981, cit. in ALEXANDRE e DIOGO, 1990), a partir dos quais é possível a construção de estruturas, ou modelos, curriculares básicos. Não estando no âmbito deste estudo proceder à sua descrição, chamamos a atenção para alguns trabalhos já publicados e nos quais é feita a sua análise (GRAVES, 1968, 1982; ALEXANDRE e DIOGO, 1990; FERREIRA, 1992).

- (9) Desta posição central decorre a possibilidade de cada um dos conceitos considerados poder constituir o ponto de partida para a definição e exploração de muitas outras noções, algumas das quais são apresentadas a título de exemplo na caracterização por nós proposta. Esta decorre dos pressupostos conceptuais enunciados ao longo dos capítulos I e II.
- (10) Existe uma certa analogia entre este movimento de renovação metodológica no âmbito da educação geográfica e o que acontece no domínio da investigação geográfica, campo onde se assiste à aplicação de instrumentos de recolha e análise de dados, melhor adaptados a captar a dimensão subjectiva que enforma as tomadas de decisão espaciais dos grupos humanos (CLAVAL, 1994).
- (11) Não estando no âmbito deste estudo a abordagem de questões colocadas no domínio mais “estrito” da didáctica específica da Geografia, o enunciado deste princípio deve ser encarado como uma simples referência, uma forma de alertar para a necessidade de desenvolver outras linhas de investigação, nomeadamente, ao nível do estudo das representações dos alunos acerca de objectos e conceitos emanados da realidade social e sua integração em processos de aprendizagem de raiz construtivista. O conceito de *representação social* será adiante objecto de análise aprofundada, muito embora com intuítos diversos dos que ora se apresentam, facto que julgamos ser demonstrativo da sua própria riqueza conceptual.
- (12) Estas tradições não apenas resumem a globalidade do processo de evolução do pensamento geográfico (objecto de análise no capítulo I), como estão na origem do desenho de diversos modelos curriculares, cujos objectivos são precisamente determinados pelo destaque que se pretende dar a um desses paradigmas (GRAVES, 1968, 1982; ALEXANDRE e DIOGO, 1990; FERREIRA, 1992).
- (13) É objectivo deste estudo contribuir para o esclarecimento de algumas destas questões (consultar Parte I, capítulo III — «Definição do Problema»). No entanto, já ao longo do ponto 2. deste capítulo («O Saber do Professor») será apresentado o modelo teórico de referência, através do qual pretendemos aceder a uma melhor compreensão desses processos.
- (14) Trata-se, no momento, de proceder a uma análise teórica e globalizante, sem pretensões de avaliação da situação decorrente da implementação, em Portugal, da Reforma Educativa iniciada em finais da década de 80.
- (15) Objectivos que se encontram em consonância com as propostas da União Geográfica Internacional, expressas em 1992 na sua Carta Internacional da Educação Geográfica.
- (16) Um bom exemplo da síntese destes esforços é a publicação “periódica”, pela UNESCO, dos «Source Book for Geography Teaching», datando o último de 1982 (GRAVES [ed], 1982, pp. 395).
- (17) A diferença que o autor estabelece entre *único* e *singular* merece ser explicitada: «o único refere-se a qualquer coisa que é peculiar, porque não existe mais nenhum exemplo, mas relativamente à qual é possível dar conta da combinação dos processos gerais e respostas individuais» que a originaram; o singular corresponde a «qualquer coisa que é absolutamente irrepetível», não sendo possível formular quaisquer princípios a seu respeito (JOHNSTON, 1985: 114).
- (18) O conceito de *transformação* empregue, decorre duma construção em que a região é tida por agente fundamental da mudança, o que é possível pelo facto de se considerar a sociedade também como uma entidade regional e temporal, sem existência independente de um tempo e de um espaço. A transformação da sociedade ocorre por intermédio da transformação da região que, por seu turno, é sempre determinada pelos processos de acção social.
- (19) Nesta categoria incluem-se as vertentes mais específicas da Educação Internacional, da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento (consideradas na Carta Internacional da Educação Geográfica, 1992), bem como da Educação para a Paz (FIEN, 1992), duma educação geográfica preocupada com os valores sociais (LAMBERT, 1992), com os problemas do racismo, da condição e papel das mulheres na sociedade (SLATER, 1992), ou de uma forma mais genérica com o desenvolvimento de valores e atitudes (SLATER, 1993; RAMALHO, 1995). De acordo com a definição de Geografia adoptada e no quadro do relacionamento da disciplina com outros domínios científicos, adquire alguma relevância o contributo da educação geográfica para o campo mais abrangente da educação ambiental, se ultrapassadas as tendências de índole ecológico-naturalista ligadas a uma óptica conservacionista, entretanto substituídas pelas abordagens multifactoriais através das quais se concebe uma *educação a favor do meio*. O seu alcance depende basicamente do sentido que se

atribui ao próprio conceito de «ambiente» (SUREDA, 1989). Julgamos que as modernas concepções se adaptam bem à natureza do próprio saber geográfico: uma concepção ampla de «ambiente», que não o remeta exclusivamente ao meio físico que envolve o Homem, mas integre os elementos de carácter económico e socio-cultural resultantes da intervenção deste sobre o espaço, sem os quais não é possível uma análise correcta dos múltiplos impactes da acção humana sobre a qualidade de vida das populações. Embora possam ser analisados separadamente, tais elementos não podem ser seguramente interpretados senão de acordo com as suas profundas interacções, de onde emerge uma educação ambiental entendida como um processo que «consiste em reconhecer e clarificar conceitos com o objectivo de desenvolver as capacidades e as atitudes necessárias para compreender as interrelações entre o homem, a sua cultura e o seu meio biofísico» (UNESCO, 1970 cit in SUREDA, 1989: 48). A educação ambiental adquire então um sentido formativo mais completo, que a Escola pode assumir, dadas as suas potencialidades para o esclarecimento e resolução de muitos dos problemas pedagógicos que mais preocupam os professores, nomeadamente: 1) ao nível da organização e estruturação dos currícula; 2) ao nível das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem (SUREDA, 1989; PIKE e SELBY, 1990; FENSHAM, 1992). Com efeito, as relações da educação ambiental e, por via desta, da educação geográfica, com a Escola podem ser vistas segundo uma relação biunívoca: 1) a escola como veículo fundamental de difusão das mensagens ambientais; 2) a educação ambiental, como um fluxo capaz de transformar as formas pedagógicas da própria instituição escolar. O privilegiar desta relação é pertinente «já que a educação ambiental pode servir de motor de mudança, de transformação das formas pedagógicas anquilosadas que ainda persistem em muitos contextos escolares» (SUREDA, 1989: 120). Do ponto de vista pedagógico e metodológico, a concepção de educação ambiental que vimos explicitando, pode ser definida como uma forma de educação caracterizada pela interacção entre os seguintes elementos: 1) interdisciplinaridade; 2) encadeamento de causas e efeitos; 3) sentido global; 4) internacionalismo; 5) afirmação de uma nova Ética; 6) acção (SUREDA, 1989). Tratam-se, afinal, de propósitos coerentes com o entendimento actual das finalidades e objectivos da educação geográfica.

- (20) O que aliás não é exclusivo da Geografia, sendo comumente aceite pela generalidade das disciplinas científicas.
- (21) Apesar da abstracção, continuamos a reportarmo-nos ao campo da Geografia; também não questionamos a impossibilidade da Geografia do ensino secundário poder, ou dever, transcrever integralmente todo o conteúdo conceptual e metodológico da ciência académica: o problema deve ser entendido sobretudo sob o ponto de vista das “atitudes”.
- (22) Abstrair-nos-emos de quaisquer referências às ciências da criança e do aluno.
- (23) A abordagem que procuraremos privilegiar para cada uma destas formas de representação, decorre do enunciado inserido na obra de Santos (1991: 42).
- (24) Tomamos por referência o conceito tal como ele é empregue por Kuhn (1989): «...praticantes de uma especialidade científica. Unidos por elementos comuns da respectiva educação e aprendizagem, vêm-se a si mesmos e são vistos pelos outros como os responsáveis pela prossecução de um conjunto de objectivos partilhados...» (1989: 356).
- (25) Citando Moscovici (1981: 181), muito embora o respectivo título não seja indicado na bibliografia. No entanto, como teremos oportunidade de destacar adiante, o próprio conceito de «crença» pode assumir um significado mais abrangente, aproximando-se por via da sua estrutura, organização e génese social, do sentido atribuído a «representação».
- (26) Atente-se, por exemplo, aos vários tipos de representação de ciência presentes nas situações pedagógicas vividas na sala de aula, tidas elas próprias como *concepções*: o caso da *ciência da criança*, definida como «representações, mais ou menos imediatas, que a criança tem da realidade científica e tecnológica que a cerca» (SANTOS, 1991: 20), que pela sua espontaneidade, imediatismo e indiferenciação social e cultural, constituem precisamente «concepções», por seu turno definidas enquanto «representações pessoais, mais ou menos espontâneas, mais ou menos dependentes do contexto, mais ou menos solidárias de uma estrutura e que são compartilhadas por grupos de alunos» (*idem*: 96). Julgamos que as analogias são por certo evidentes e realçam a subtilidade da distinção entre os dois conceitos, a qual se pode estender às restantes representações de ciência, cada qual constituindo uma forma própria de conceber uma dada dimensão da realidade e possuindo um carácter simultaneamente individual e social (*ibidem*: 20):



- (27) Recorremos principalmente ao texto de Pajares (1992), no qual se faz uma síntese do conteúdo de diversos trabalhos em língua inglesa, fundamentais para a compreensão do conceito e das suas implicações educativas. Por isso, procuraremos estabelecer as respectivas ligações também com alguns dos problemas que levantaremos mais adiante. Quanto à multiplicidade de significados, ou de termos utilizados com sentido semelhante ao de «crença», chamamos a atenção para a nota 26 do capítulo I da I Parte, na qual se apresentam esses sinónimos.
- (28) No grande sistema das “crenças dos professores” integram-se outras crenças relativamente à Escola, ao ensino, à aprendizagem, aos alunos, para além de crenças relativas a fenómenos que transcendem a dimensão estritamente profissional das suas vidas. Podem ainda considerar-se as “crenças acerca da educação”, sistema eventualmente mais amplo que o anterior, e onde se incluem crenças relativas aos professores, ao conhecimento, aos desempenhos dos alunos, ao conteúdo de algumas disciplinas curriculares, etc.
- (29) O autor baseou-se essencialmente no contributo de um trabalho onde se analisa a estrutura dos sistemas de crenças [*belief systems*] de uma forma que julgamos em muito se assemelha à «teoria dos grafos» (ROKEACH, 1968, cit. in PAJARES, 1992). Um dos seus princípios básicos é o de que a centralidade de um elemento da rede — nó — é tanto maior quanto maior for o número de ligações directas que o unam aos outros elementos da rede, razão pela qual a conectividade global da rede aumenta consoante o desenvolvimento do número de ligações existentes.
- (30) Atendendo a que as “crenças dos professores” ou as “crenças acerca da educação” podem constituir subsistemas, a sua localização mais ou menos central pode servir de justificação à maior ou menor abertura à mudança das práticas e das concepções, pressuposto que constitui elemento do nosso trabalho e mais adiante desenvolveremos.
- (31) Nesta abordagem estamos propositadamente a omitir o facto de que o conhecimento não se reduz a uma dimensão estritamente cognitiva, integrando também a sua própria componente afectiva e avaliativa (PAJARES, 1992).
- (32) Esta abordagem é particularmente importante para a análise das concepções e crenças acerca da Ciência, com vista à previsão de comportamentos e de atitudes, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores.
- (33) A interacção social acaba por ser o factor que aglutina algumas das condições exteriores ao sujeito que mais condicionam os elementos identificadores das suas representações: a *dispersão da informação*, a *focalização*, a *pressão para a inferência*.

- (34) As conversas mantidas ao longo dos últimos anos com diversos professores a propósito da reforma educativa em curso em Portugal, reforçam a ideia de que as suas muito fortes representações de Escola, de ensino, de Educação, constituem um dos grandes obstáculos — embora não o único — à renovação das suas práticas.
- (35) A postura dos professores em início de carreira é neste contexto curiosa: a menor experiência leva-os a recorrerem às suas crenças como se fossem receitas de modos de actuação na sala de aula, sem que contudo ainda possuam o «conhecimento» [experencial] que lhes permita questionar ou modificar tais crenças/práticas, durante o período em que decorre a acção. O problema pode ainda constituir um bom princípio de reflexão acerca do papel a desempenhar e da filosofia a adoptar, pelas equipas de formadores.
- (36) Para outros autores, estas «perspectivas» traduzem o que pode designar-se por «conhecimento prático dos professores» (CLARK e PETERSON, 1986).
- (37) Propositadamente, estamos a restringir o âmbito da mudança não a considerando, no contexto do presente trabalho, enquanto mudança da «Instituição».
- (38) Para se compreender na globalidade o processo de mudança e as suas resistências, seria necessário considerar outras dimensões do problema. Contudo, assumimos a omissão, na tentativa de mais claramente delimitar sob o ponto de vista teórico a nossa problemática. Num outro desenvolvimento afigurar-se-ia pertinente proceder a uma contextualização: 1) no campo da sociologia das instituições (a Escola), ao nível das funções e dos comportamentos dos actores individuais, e colectivos, integrados nesse sistema; 2) no âmbito dos problemas emergentes da construção e da dinâmica das aspirações sociais (AMBRÓSIO, 1991).
- (39) Não será ilícito designá-las por «concepções alternativas dos professores», a exemplo do que é feito em Santos (1991: 42)
- (40) No contexto do trabalho em que estão inseridas (questões do âmbito da formação de professores), as palavras do autor surgem a propósito da abordagem de um outro problema. No entanto, o seu conteúdo expressivo levou-nos a tomar a liberdade de ampliar o seu significado para o campo do nosso próprio tema.
- (41) Os factos apontados, poderiam justificar a investigação das crenças dos formadores, como a análise das concepções, da filosofia, dos conteúdos e dos métodos utilizados nos programas de formação. A mudança conceptual afigura-se ainda mais difícil de alterar, dado implicar uma mudança das próprias crenças em que se fundam as concepções.

Conclusão da Segunda Parte

De acordo com os objectivos e questões de investigação definidos no final da I Parte, foi propósito deste estudo aceder às representações dos professores acerca da natureza da Geografia, da educação geográfica e da Educação em geral, relacionando-as depois com o tipo de práticas que aqueles dizem incrementar. Neste âmbito, a II Parte do nosso trabalho constituiu a apresentação do modelo teórico de referência, a partir do qual se tornou possível analisar e interpretar o discurso dos docentes que foram objecto de investigação. Por isso, considerámos necessário caracterizar: primeiro, o conteúdo conceptual e metodológico da ciência geográfica, porque indispensável à categorização epistemológica das representações dos sujeitos; segundo, a génese e estrutura das próprias representações, organizadas segundo sistemas com capacidade para condicionar os seus processos de tomada de decisão.

Atendendo a que a problemática definida se centra na situação vivida pelos licenciados em Geografia formados na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, recordamos igualmente a nossa tentativa em demonstrar, ao longo do capítulo II da I Parte, a existência de diferentes grupos de influência no seio da comunidade científica que constitui o Centro de Estudos Geográficos de Lisboa, relacionando-a, agora, com a explicitação dos fundamentos teóricos em que assentam as concepções epistemológicas que é plausível associar à acção aí levada a cabo. Por esta via, torna-se possível compreender o aparecimento de tais grupos no contexto do processo global de evolução da Geografia.

A sua emergência e consolidação, justifica-se pela existência de um quadro externo favorável ao seu desenvolvimento. Pode mesmo afirmar-se que existe uma certa similitude entre o tipo e a fonte de influências sentidas pela Geografia portuguesa e as que historicamente o nosso país sentiu nos domínios político e cultural. Até aos anos 60, foi particularmente evidente o predomínio da escola francesa — que sob a influência das correntes possibilistas deu azo, por exemplo, à implantação da Geografia regional clássica — por via dos seus autores mais representativos (Vidal de La Blache, Pierre Gourou, Pierre George, entre outros), e em menor escala da “geografia cultural” de inspiração alemã (Carl Troll, Carl Sauer). A consolidação do paradigma neopositivista nos finais dos anos 60, provocou o ascendente das geografias de inspiração anglo-saxónica e de alguns outros géógrafos importantes (Hägerstrand, Peter Gould, Richard Morrill, ou Peter Haggett). A partir de meados da década de 70, começa igualmente a fazer-se sentir a difusão dos paradigmas de inspiração marxista, se bem que a maior diversidade de abordagens motive também uma clara dispersão geográfica dos modelos teóricos de referência (entre outros, destacam-se: Yves Lacoste, de França; Castells, de Espanha; David Harvey, do Reino Unido).

Consideramos não ser possível dissociar a evolução global da Geografia portuguesa, ainda que restrita à Universidade de Lisboa, dos traços fundamentais que caracterizam a educação geográfica incrementada nas nossas escolas, esta também sujeita a constrangimentos de ordem política e social, cuja acção se fez sentir à revelia das mudanças no pensamento geográfico entretanto ocorridas. A conjugação de todos estes factores permite antever um sem número de relações:

- 1) entre as posições acerca da natureza da ciência assumidas pela filosofia e pela epistemologia da Geografia e os paradigmas de educação que lhes estão associados;
- 2) entre os contornos da Geografia académica e o conteúdo e pressupostos dos planos curriculares de qualquer nível de ensino;
- 3) entre a eventual introdução de uma componente epistemológica na formação de professores e sua influência sobre as concepções de educação geográfica que estes manifestam.

O levantamento de alguns destes problemas, pressupõe a existência de uma estreita dependência dos paradigmas educativos face aos paradigmas que regem as opções conceptuais e metodológicas da ciência académica. Na verdade, porém, dada a persistência de um modelo de educação geográfica de cariz *«descritivo»*, essa relação parece não se manifestar. Ela justificou o enunciado dos pressupostos de que partimos inicialmente e que nesta fase temos por útil sintetizar à luz das orientações conceptuais que seguimos ao longo desta II Parte.

Em primeiro lugar, partimos da existência de uma «Ciência Académica» praticada por grande parte da comunidade científica em obediência a determinados princípios conceptuais e metodológicos, aglutinados numa construção mais complexa — o paradigma. Entendemos igualmente que o contexto epistemológico no qual se desenrolam as actividades inerentes ao domínio da disciplina considerada, não é exclusivo de um determinado grupo de indivíduos, mas sujeita de igual modo grupos diferentes, por intermédio da interacção que entre eles se estabelece. Apesar da simplificação, não se excluiu a possibilidade de em momentos de transição poderem coexistir diferentes concepções acerca do que devem ser os objectivos e os métodos da Ciência, facto que é especialmente notório no caso da Geografia desenvolvida na Universidade de Lisboa.

Em segundo lugar, considerámos que a «Ciência Académica» possui uma outra dimensão, através da qual se estabelecem as relações com o Sistema Educativo. É a vertente que podemos designar por «Ciência da Escola». Tal como anteriormente, também a «Ciência da Escola» se enquadra nos princípios de um determinado contexto epistemológico, com grandes áreas de contacto com o anterior, muito embora as ligações privilegiadas com o domínio da «Educação» originem algumas especificidades. Se muitas

vezes ambas coincidem no que respeita às concepções que possuem da natureza da Ciência, a componente educativa da «Ciência da Escola» faz com que esta tenha de contemplar no seu paradigma um sem número de outras vertentes: a explicitação de valores e a definição de objectivos educativos, a concepção de modelos de currículo, para além da selecção dos conteúdos científicos a tratar. Em simultâneo, pode ser clarificado qual o tipo de abordagens psico-pedagógicas que melhor se adequa à implementação dos esquemas teóricos que foram propostos: por exemplo, referências aos modelos pedagógicos que se devem privilegiar na prática lectiva.

Em terceiro lugar, registando-se à partida uma forte consonância teórica e conceptual entre a «Ciência Académica» e a «Ciência da Escola», seriam de estranhar quaisquer discrepâncias entre as práticas de ambas. Como na realidade tal não acontece, há que procurar as causas dessas descoincidências, com vista a uma possível intervenção na fonte do problema. Não obstante se possam apontar as mais diversas razões para justificar o facto da «Educação» numa determinada ciência ser incrementada em moldes muito diversos dos que são preconizados em teoria, as nossas atenções incidem sobretudo no papel desempenhado pelos professores, tidos por intermediários na construção de um novo tipo de ciência, que julgamos mais pertinente designar por «Saber do Professor».

Na sequência da problemática que delineámos, foi nosso objectivo aceder à compreensão de alguns dos processos que justificam a prevalência do carácter «descritivo» da educação geográfica praticada nas nossas escolas. Considerando que tal concepção parece estar subjacente em muitas das tomadas de decisão e acções dos professores — que estes parecem assumir de forma quase inata — tornou-se premente a procura de referenciais teóricos através dos quais nos fosse possível formalizar tais ligações. Porque atribuímos ao carácter «descritivo» da prática docente significado análogo ao de uma «representação» acerca do(s) modo(s) como é concebida a educação geográfica, entendemos que a teoria das representações constitui um elemento fulcral da fundamentação do nosso problema.

Esta abordagem permite justificar algumas das discrepâncias entre a «Ciência académica» e a «Ciência da Escola», nomeadamente, a função de intermediação que associamos ao professor. O seu papel crucial neste processo advém do facto de se verificar também uma descoincidência entre as epistemologias em que os sujeitos afirmam acreditar e aquelas que efectivamente praticam, tanto mais importante quanto as primeiras não são normalmente alheias aos valores dominantes, enquanto que as segundas são sobretudo o fruto da ponderação e avaliação de factores institucionais e da crença dos professores acerca do que pensam ser mais útil para os seus alunos.

Neste percurso pessoal de apropriação de saberes, podem registar-se regressões a estádios anteriores de conhecimento, nas quais a mudança de atitude do indivíduo é fruto de um acordo público que se manifesta em termos e um comportamento explícito, não obstante intimamente pode haver a convicção de que essa não será a opção mais

correcta. Esta escolha, nem sempre consciente, traduz uma mudança que não é estritamente cognitiva. O confronto entre um “acordo público” e um “acordo privado” a que os docentes estão sujeitos, permite conceber e extrapolar as discrepâncias entre as diferentes formas de ciência em conflito no âmbito da educação geográfica, também enquanto formas de «ciência pública» e «ciência privada», símbolos de distintas representações acerca da natureza da própria Geografia.

A «Ciência académica» acaba por não se rever na «Ciência da Escola», cuja origem e características levam a que deva ser tomada sobretudo como uma sùmula dos diversos «Saber(es) do(s) Professor(es)». Este «saber», fruto do pensamento de sujeitos hipercomplexos, como o são os professores, fruto da interacção das suas crenças, intenções, interpretações e comportamentos, com os diversos elementos dos contextos em que estão inseridos.

Com efeito, tanto as representações como a natureza do seu conhecimento, só podem ser compreendidas analisando as relações que o sujeito estabelece com o ambiente, no pressuposto de que ambos constituem um sistema uno — o «sistema-pessoa» — em cujo funcionamento ocorrem constantes fluxos de «energia» entre o sujeito (o «eu») e o ambiente, e vice-versa. A compreensão do processo de construção das representações e do conhecimento, só se tornaria possível compreendendo o funcionamento do próprio «sistema-pessoa». Provavelmente, é através das trocas e dos fluxos que o constituem, que se originam as representações, logo é lá que deveremos ir procurar a origem do seu núcleo central, isto é, da causa próxima da resistência à mudança conceptual na sala de aula.

Poderíamos partir dos mesmos pressupostos iniciais, valorizando agora sobretudo a componente «representação» de um determinado modelo de ensino, ou concepção da disciplina, cuja fonte se poderia procurar na vivência dos professores, quer enquanto alunos, quer enquanto membros de grupos sociais eminentemente interactivos. A compreensão do processo de resistência à mudança seria encarada menos na óptica do conhecimento do sujeito e mais no tipo de relações que este estabelece com o sistema em que está integrado, no modo como este o lê e interpreta, no modo como potencia factores de mobilização do sistema para promover a mudança ou, pelo contrário, nele procura encontrar tão somente as justificações para resistências que partem tanto de si como do próprio sistema. Daí a importância de se estudarem, para além das «representações» acerca da natureza da ciência, também as que dizem respeito ao modo como definem o seu papel e o dos alunos, ou como concebem a função social da Escola e da Educação, para além do seu questionamento relativamente aos constrangimentos a que atribuem maior relevância para a configuração das suas práticas.

De facto, no processo de construção do conhecimento de cada professor, iniciado desde logo quando estes se encontram ainda na posição de alunos e corporizado mais tarde no conteúdo, estrutura e organização do respectivo sistema de representações, os docentes mais não fazem do que gerir toda a sorte de influências a que vão sendo sujeitos,

assimilando e acomodando a informação difundida, de acordo com os contextos em que estão inseridos.

Assim, a prevalência de uma educação geográfica de índole descritiva, pode não resultar apenas de uma opção conceptual e metodológica claramente assumida, mas ser o fruto da memória das práticas com que os actuais docentes se defrontaram ao longo da sua formação, facto que no caso português adquire alguma relevância, se atendermos: à discrepância entre os modelos de educação geográfica assumidos oficialmente e a natureza da Geografia praticada pela Universidade; ao funcionamento da Instituição universitária e às características do ensino por esta ministrado; aos modelos pedagógicos com que presumivelmente foram confrontados na Escola. Estes são alguns dos problemas que associados às questões de investigação inicialmente formuladas, procurámos também esclarecer através do processo empírico que descrevemos na III Parte deste trabalho.

III PARTE

Contributo Empírico

Terceira Parte:

Contributo Empírico

Introdução

Julgamos pertinente começar esta III Parte pela discussão do âmbito dos conceitos de *metodologia*, de *método* e de *técnica*: por um lado, porque parece nem sempre haver acordo na definições destes termos, sendo frequentes as coincidências quanto ao significado atribuído às três expressões; por outro lado, porque pretendemos deixar clara qual a concepção que melhor se coaduna com os objectivos da nossa exposição.

Para Boudon e Bourricaud (1990), a noção de *metodologia* deve designar não apenas «o conjunto de *técnicas* de pesquisa empírica e de análise de dados, mas a actividade *crítica* que se aplica aos diversos produtos da investigação» (*idem*: 369). No mesmo sentido se pronunciam Silva e Pinto (1989), para os quais o conceito engloba todo o «trabalho permanente de análise crítica dos métodos de pesquisa — quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica» (*idem*: 9). Das duas concepções anteriores, deve realçar-se o papel atribuído à análise crítica enquanto dimensão fundamental e integradora da metodologia, o que está aliás de acordo com as posições implicitamente assumidas por outros autores.

Com efeito, em Crozier e Friedberg (1977) a construção de uma metodologia parece ressaltar da necessidade de se proceder a uma actividade de permanente mediação entre:

- 1) os constrangimentos do campo de estudo que definem de «zonas críticas de incerteza»;
- 2) as formas e manifestações que reveste o fenómeno em estudo, no quadro das múltiplas condicionantes que o afectam;
- 3) os procedimentos do investigador, num retorno contínuo entre a hipótese inicial e os dados obtidos, de forma a que aquela se possa ir alargando e reformulando.

Trata-se, assim, de conceber a metodologia subjacente ao processo de investigação como o resultado da interacção entre a teoria e a pesquisa observacional (ALMEIDA e PINTO, 1989), em função de critérios de escolha que decorrem do esclarecimento, quer da natureza das questões de investigação, quer da capacidade de controlo sobre as situações, quer ainda do formato pretendido para o produto final daquela (MERRION, 1992).

Importa ainda salientar o facto da metodologia dever necessariamente ponderar os contextos sociais e psicológicos em que decorre a investigação (BLANCHET, 1983), aos quais há que associar um contexto epistemológico, por via do qual se torna imperioso estar atento a um sem número de questões, emergentes da dinâmica própria de evolução do conhecimento científico (CASTRO, 1989):

- 1) o desenvolvimento histórico da ciência;
- 2) o carácter dos enlaces contidos nas proposições das várias disciplinas científicas;
- 3) o estabelecimento de novas relações entre os vários sectores ou áreas da actividade científica;
- 4) a relação entre a crescente complexidade do saber teórico e a variabilidade estrutural dos enunciados em que o mesmo assenta.

Assim concebida, a metodologia confirma-se como dimensão essencial da actividade científica, não apenas no campo das ciências naturais, mas sobretudo no campo das ciências sociais, o que acontece por duas ordens de razões (BOUDON e BOURRICAUD, 1990): a primeira, decorre do facto de se poder considerar que as ciências sociais são mais vulneráveis à acção do tempo; a segunda, resulta da grande diversidade de temas por estas tratados, dos estilos muito variados de investigação e da falta de comunicação entre as diferentes comunidades científicas. Este quadro multifacetado parece poder justificar o papel central que atribuímos à *análise crítica*, no âmbito da concepção abrangente de metodologia que assumimos.

Na linha do que já anteriormente referimos, consideramos que a componente crítica da metodologia se deve igualmente estender ao conteúdo das teorias, enquanto produtos tradicionais da actividade científica (ALMEIDA e PINTO, 1989; BOUDON e BOURRICAUD, 1990), pelo facto da crítica a uma teoria poder consistir «na interrogação, por um lado, das suas componentes e estrutura, por outro lado, da congruência entre a teoria e a observação» (BOUDON e BOURRICAUD, 1990: 373):

- 1) identificando os conceitos que podem levar a explicações simplesmente retóricas, em que não se produz qualquer desenvolvimento ou clarificação dos postulados anteriores;
- 2) identificando as proposições em que se podem inferir julgamentos arbitrários por parte do investigador;
- 3) permitindo o levantamento de questões decorrentes da existência de factos que se opõem à teoria, ou não são por esta esclarecidos.

Dessa forma, o conceito de metodologia que preconizamos tem implícito o permanente questionamento dos produtos teóricos e conceptuais da ciência, «a negação da sua universalidade», de tal forma que «o método do método é por excelência o da *explicação do texto*» (*idem*: 369). A metodologia constitui-se como elemento aglutinador do processo heurístico subjacente à consecução da investigação científica: num vai-e-vem constante entre o problema, as questões de investigação e o quadro teórico, e os métodos e técnicas de recolha dos dados; numa sistemática análise e reflexão críticas acerca da adequabilidade destes aos dados e aos contextos externos e internos que condicionam a recolha de informação.

Atendendo ao conteúdo do conceito de metodologia, as noções de método e de técnica têm um âmbito necessariamente mais restrito, muito embora o método possa ainda evidenciar alguma sobreposição com a metodologia (1). Entendemos o *método* como uma «estratégia integrada de pesquisa que “organiza criticamente as práticas de investigação”, incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise de informação» (COSTA, 1989: 129), e não apenas sobre uma técnica isolada. Dessa forma, o método pode designar o conjunto dos procedimentos lógicos de investigação que servem igualmente diferentes níveis de investigação empírica, função de uma hierarquia de objectivos de trabalho determinada pela opção metodológica (VALA, 1989) (2).

Neste contexto, metodologia e método estão em estreita interdependência com a noção de paradigma. Se alargarmos as suas assunções às respectivas implicações lógicas, torna-se claro que tanto o paradigma como a metodologia partilham aspectos fundamentais: a conceptualização que decorre dos diversos critérios de cientificidade, o papel das técnicas no processo de pesquisa, a interpretação dos dados de investigação (MERRION, 1992). Em suma, metodologia e método traduzem uma «focagem substantiva e uma intenção, mais do que meros procedimentos de recolha de dados» (ERICKSON, 1986: 120), razão pela qual uma *técnica* de investigação não constitui só por si um *método* de investigação (ERICKSON, 1986).

As concepções anteriores restringem a *técnica* aos procedimentos de recolha de dados, de controlo sobre os instrumentos, de tratamento de informação, não obstante uma definição mais geral e aglutinadora a poder estender a todo o conjunto de processos bem definidos e transmissíveis que se destinam à produção de certos resultados que se julgam úteis (GHIGLIONE e MATALON, 1970; CHAUCHAT, 1985; COSTA, 1989; VALA, 1989). Assim, tal como a implementação de uma determinada metodologia de investigação pode pressupor a utilização simultânea e complementar de mais do que um método, também estes podem implicar uma maior ou menor diversidade de técnicas, na sequência de toda a sorte de preceitos a que o investigador deve atender:

- 1) por via do contexto específico decorrente das imposições do método, ou métodos utilizados;

- 2) por via do contexto externo — de interacção social, de espaço, de tempo — inerente às condições concretas em que se processa a recolha de informação.

Da metodologia à técnica existe como que um aumento do carácter operacional em detrimento de uma abordagem mais reflexiva. Daí que ao descrevermos os procedimentos de investigação implementados tenhamos restringido as referências eminentemente operacionais às que temos por necessárias à clara percepção do modo como se desenrolou o nosso trabalho: por um lado, por as considerarmos como uma dimensão estritamente técnica da actividade de investigação; por outro lado, porque a sensibilidade do investigador a esses procedimentos pressupõe a vivência das situações, ou seja, o contacto directo com o terreno de investigação. De outra forma, as orientações técnicas que, agora, poderíamos explicitar, mais não seriam do que o simples enunciar teórico das regras preconizados pela bibliografia especializada, que qualquer outro investigador teria de adaptar ao seu próprio estilo e ao contexto específico do seu problema. Partindo destes pressupostos e tendo por base o quadro teórico e conceptual explicitado ao longo da II Parte, bem como o objectivo de responder ao problema e questões de investigação que formulámos, pensamos poder justificar a estrutura desta III Parte, cujo conteúdo mais não pretende do que traduzir o conceito de metodologia por nós assumido. O texto distribui-se por quatro capítulos:

- 1) uma reflexão em torno do quadro epistemológico que envolveu o processo de investigação **(3)**;
- 2) apresentação do modo como se desenvolveu a investigação, justificando-se as opções metodológicas que em nosso entender melhor se adaptaram à recolha e tratamento dos dados, no contexto epistemológico explicitado, seguidos da descrição dos respectivos procedimentos;
- 3) análise dos corpus das entrevistas, elemento fundamental de recolha de informação;
- 4) interpretação dos resultados obtidos e síntese das conclusões.

Notas

- (1) Abrangente é sem dúvida a posição de Edgar Morin, ao considerar que «as metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, ao passo que o método que se desprende ao longo do nosso caminhar será um auxiliar de estratégia (a qual compreenderá ultimamente, é certo, segmentos programados, ou seja, “metodológicos”, mas comportará necessariamente descoberta e inovação» (1987a: 29)
- (2) A título de exemplo, o autor refere uma possível hierarquia, começando por um nível mais descritivo e terminando no nível causal.
- (3) O conteúdo desta reflexão restringir-se-á ao questionamento dos problemas epistemológicos decorrentes das opções metodológicas. Não pretende constituir-se como uma espécie de resumo das posições assumidas pelos diferentes filósofos da ciência relativamente ao estatuto, objectivos, métodos e papel social da ciência moderna, enquanto forma de conhecimento.

Capítulo I — Quadro Epistemológico da Metodologia

Nota introdutória

As questões de investigação formuladas e as implicações metodológicas que delas decorrem, são inseparáveis do quadro epistemológico envolvente. Os contributos da filosofia da ciência tem conduzido, ao longo das últimas décadas, ao questionamento dos paradigmas tradicionais e, por via destes, da própria concepção de ciência (1). O problema tem-se agudizado pela crescente incapacidade das opções metodológicas e conceptuais tidas por mais “científicas”, proporcionarem respostas adequadas aos problemas suscitados pelas diversas disciplinas científicas. Não obstante as dúvidas surgirem de todos os ramos da investigação científica, não deixa de ser verdade que elas se colocam com maior acuidade do lado das ciências sociais, campo onde, entre outras, tem sido mais intensa a discussão em torno das potencialidades e do valor científico das abordagens quantitativas e/ou qualitativas.

Por esse motivo, começaremos a apresentação do contexto epistemológico que condicionou o desenho da investigação, fazendo o ponto da situação quanto à dicotomia quantitativo/qualitativo, para depois procurarmos justificar o motivo pelo qual os contornos da problemática de investigação apontaram para a necessidade de privilegiar uma destas abordagens. Essa justificação far-se-á problematizando os critérios de cientificidade tradicionais no quadro das metodologias qualitativas a que se subordinou o processo investigativo que desenvolvemos.

I Contexto epistemológico do problema

1.1 A abordagem qualitativa face à abordagem quantitativa

Poderíamos começar por abordar a dicotomia quantitativo/qualitativo propondo uma espécie de «perspectiva unificadora do conhecimento qualitativo e quantitativo», segundo a qual se continuaria a «considerar o quantitativo como sinónimo de científico», ao passo que para sinónimos de qualitativo se proporiam: «histórico-filosófico, fenomenológico, clínico, estudo de caso, trabalho no terreno, observação participante, avaliação dos processos e bom senso» (CAMPBELL, 1963, cit in LANDSHEERE, 1986: 46).

Consideramos uma tal perspectiva demasiado redutora, parecendo-nos mais adequada à realidade, a assunção de que existe uma retórica do qualitativo e do quantitativo para o tratamento de um mesmo problema (MERRION, 1992). Quando comparadas, permitem constatar a presença e utilização, não só de diferentes técnicas de apresentação, como também de diferentes modos de projectar concepções divergentes acerca do mundo e de meios de persuadir o leitor das suas conclusões. Assim, talvez seja possível perceber porque algum do privilégio atribuído às abordagens qualitativas no seio das ciências sociais, decorre do facto de se aceitar que a investigação que parte dos pontos de vista assumidos pelos próprios sujeitos de investigação, é a que melhor se adapta à explicação e compreensão da generalidade dos fenómenos sociais.

Tentemos, agora, sistematizar as diferenças fundamentais entre os dois tipos de abordagens, clarificando simultaneamente algumas das suas implicações metodológicas. Por ora, tomemos por pressuposto que as abordagens qualitativas são sobretudo geradoras de hipóteses mais do que, como acontece com as opções quantitativas, verificadoras de hipóteses (MERRION, 1992). Nessa perspectiva, toma-se a investigação experimental por símbolo e processo inerente à quantificação, por esta pressupor:

- 1) que o investigador pode manipular as variáveis que lhe interessam, existindo um controlo sobre a situação de investigação;
- 2) que existe sobretudo o objectivo de investigar relações de causa-efeito.

Acontece, porém, que só muito dificilmente tais condições podem ser cumpridas na investigação em ciências sociais, nomeadamente em educação. A coerência dos critérios de distinção entre os dois tipos de abordagens, implica que se aceite o princípio de que a utilização de uma determinada metodologia, ou desenho de investigação, é inseparável dos pressupostos filosóficos e epistemológicos subjacentes à opção por um determinado paradigma.

Nesse sentido importa considerar que na metodologia experimental a hipótese funciona como princípio para a dedução de efeitos esperados, que relevam muitas vezes de uma comparação entre grupos experimentais e grupos semelhantes, aos quais não são aplicadas as mesmas condições. Este contexto de investigação impõe o cumprimento de algumas condições (BRU e NOT, 1984):

- 1) o investigador procura afastar-se da realidade, construindo variáveis independentes e variáveis dependentes, com vista à definição das relações causais que as unem;
- 2) o recurso à quantificação como método de comparação implica a definição de instrumentos de medida;
- 3) a experimentação supõe que o investigador conheça perfeitamente as variáveis, afim de apreciar as suas variações e isolar as que forem consideradas "parasitas".

Na verdade, trata-se de perseguir «a mais completa ilusão» (BRU e NOT, 1984: 78), como se fosse possível reunir num conjunto coerente e através de uma prova científica tida por incontestável (2), toda a sorte de conhecimentos parcelares.

Esta construção pode ser complementada com a referência a outros pressupostos significativos da abordagem quantitativa, sendo que alguns derivam directamente dos anteriores (MERRION, 1992):

- 1) a realidade existente é tida por única, objectiva e constante, motivo pelo qual pode ser observada, conhecida e medida;
- 2) deseja-se a confirmação do que existe, sendo o trabalho focalizado sobre os resultados, ou produtos;
- 3) a importância atribuída à fiabilidade dos procedimentos de medição conduz a uma valorização dos números em detrimento das palavras;
- 4) pretende-se essencialmente a testagem de teorias já existentes, segundo um raciocínio dedutivo em que se procuram dados que se adaptem à teoria.

O enunciado breve dos aspectos subjacentes a uma abordagem quantitativa, permitem discorrer algumas das suas dificuldades e limitações. Por um lado, como o investigador é levado desde o início a afastar numerosos aspectos da problemática, nunca poderá estabelecer conclusões tão abrangentes quanto seria desejável, pesem embora as tentativas de generalização, de elaboração de leis, etc. (3). Por outro lado, as abordagens quantitativas tendem para uma «espécie de coisificação do conhecimento (...)» — alheia à complexidade das situações — «que é impossível de ultrapassar sem sair do

quadro conceptual do método experimental», assente na ideia de que é viável a partir do exterior «conhecer o “todo” pela justaposição dos conhecimentos relativos às “partes” que o constituem» (BRU e NOT, 1984: 82).

Tais concepções contrariam a generalidade dos postulados das recentes correntes da filosofia da ciência, designadamente no campo das ciências sociais, segundo as quais «quanto maior é o número de factores e de interacções, mais mutáveis e mais limitadas são as leis no seu campo de aplicação» (LANDSHEERE, 1986: 50), razão pela qual as preocupações devem provir «da complexidade, da diversidade, ou da evanescência das condições» (*idem*: 51), não obstante dever também evitar-se que «o desejo de ter em conta interacções de todas as ordens seja tão esterilizante como qualquer outro perfeccionismo» (*ibidem*: 51).

Todavia, é possível aceitar-se que não é pelo facto de eventualmente atribuirmos às abordagens quantitativas um valor normativo, que elas deixam só por si de possuir qualquer validade, pois o uso que se faz da quantificação e as conclusões que dela se extraem, são sempre da inteira responsabilidade do investigador. Trata-se de assumir que os resultados da investigação decorrem não apenas dos métodos em si mesmos, mas principalmente da postura e concepções do próprio investigador, bem como da sua capacidade em dar conta da verdadeira complexidade das situações. Apesar destas ressalvas, preconizamos uma maior valorização das abordagens qualitativas, pelo facto de nelas antevermos uma maior capacidade para potenciar o papel social da investigação em ciências da educação, levando-a para campos mais vastos e alargados, sob a orientação de procedimentos mais atentos à complexidade dos contextos.

No que respeita às abordagens qualitativas limitar-nos-emos, por agora, ao simples enunciar dos aspectos em que elas mais se distinguem da via quantitativa. Consideramos que a opção por uma metodologia de contornos qualitativos suscita uma multiplicidade de questões cujo carácter, sendo sobretudo epistemológico mais do que do domínio restrito dos métodos e técnicas, impõe uma discussão mais profunda dos critérios de cientificidade que devem passar a reger o conjunto do processo de investigação. As abordagens qualitativas assentam nos seguintes pressupostos (MERRION, 1992):

- 1) o mundo não é uma realidade una e objectiva, caracterizando-se pela multitude de aspectos, fruto da interacção e da percepção do sujeito;
- 2) a forma de se abordarem os fenómenos em investigação deve provir mais da interpretação e da compreensão, que dos processos de medição;
- 3) assume-se que a percepção do sujeito é sobretudo o resultado de crenças, de representações, que de factos;
- 4) a investigação deve ser exploratória, indutiva, atribuindo uma maior valorização aos processos que aos produtos;

- 5) recusa-se o vínculo estrito às hipóteses pré-determinadas, às formas de tratamento estandardizadas, às concepções redutoras do produto final;
- 6) privilegia-se a observação, a intuição e a busca de um sentido para o que existe, no contexto natural em que ocorre o fenómeno;
- 7) por via do raciocínio indutivo procura-se essencialmente a construção de abstrações, de conceitos, de hipóteses e de teorias, que expliquem e se adaptem aos dados.

Apesar de possuírem características intrinsecamente opostas, não devemos inferir *a priori* que entre as duas abordagens se verifica uma total incompatibilidade: nada nos impede de utilizar dados quantitativos no decurso de uma investigação predominantemente qualitativa. Os diversos modos de investigação podem ser combinados, reforçando-se mutuamente, dependendo o seu emprego do objecto da investigação, do estado dos conhecimentos e das múltiplas contingências que se apresentam à consecução da investigação. A complementaridade que entre eles existe pode justificar a sua integração num mesmo programa de pesquisa, em que «cada um constituiria um “momento” e proporcionaria um esclarecimento particular» (BRUYNE, 1974: 211).

Trata-se de antever uma espécie de *continuum*, passível de encarar sob várias formas, mas que em última análise ultrapassa as questões metodológicas e se pode aplicar às próprias relações entre disciplinas científicas. De um lado, antevêem-se modos de investigação inscritos ao longo de um contínuo, «função do carácter que apresentam os dados (...): o seu campo é mais ou menos “construído” (...), mais ou menos “limitado” (...), mais ou menos “manipulável” » (*idem*: 210). Do outro lado, o conjunto das ciências, limitado: num extremo, pelas mais empíricas, mais exploradas tecnologicamente, com uma reduzida componente hermenêutica; no extremo oposto, as menos empíricas, as que fazem mais apelo ao texto, ao discurso, ao significado (EGER, 1989). Num tal esquema, torna-se impossível traçar com clareza uma qualquer linha divisória entre apenas dois tipos de conhecimento (4).

Na verdade, pode considerar-se que uma tal divisória é sempre flutuante e provisória, sendo sobretudo o fruto de uma necessidade de «divisão do trabalho entre as disciplinas» resultante: por um lado, «de condições sócio-institucionais variáveis»; por outro lado, do facto das disciplinas não serem «elas próprias corpos teóricos-metodológicos unitários e estanques» (SILVA e PINTO, 1989: 19). Com efeito, constituem-se como «sistemas institucionalizados de produção de conhecimentos, consolidados por uma história própria, um património conceptual acumulado, esquemas de reprodução eficientes» (*idem*: 24), e «possuidoras de uma diversidade que, não se anulando, conduz a aproximações e cruzamentos interdisciplinares eficientes» (*ibidem*: 26).

Em suma, diremos que o crescente interesse pelas abordagens qualitativas coincide com a crise dos métodos quantitativos, submetidos a uma «epistemologia lógico-formal [que] só atribui valor de conhecimento aos aspectos generalizáveis» (JOBERT, 1984: 10), negligenciando um sem número de fenómenos e demonstrando inaptidão para promover a sua compreensão (5). Ao excluirmos tais problemas, estamos a rejeitar «o vivido como meio de conhecimento objectivo, excluindo-o como objecto de conhecimento científico e mesmo como realidade objectiva legítima: o vivido evaporava-se diante da sobredeterminação das estruturas e da positividade das coisas» (*idem*: 10).

1.2 Problemas epistemológicos emergentes das abordagens qualitativas

Na análise dos problemas epistemológicos inerentes à implementação de uma metodologia de cariz qualitativo, desenvolveremos apenas duas das vertentes possíveis:

- 1) implicações de uma sobrevalorização da subjectividade em detrimento da objectividade;
- 2) critérios de cientificidade com base nos quais devem passar a ser julgados os produtos da investigação científica.

1.2.1 A objectividade

Em primeiro lugar, importa clarificar o significado que atribuímos à objectividade no contexto do processo de investigação. Nessa perspectiva, as questões base que se nos afiguram fundamentais são: a) saber até que ponto é possível atingir um estágio de objectividade na investigação em ciências sociais; b) saber se a legitimação científica de um trabalho de investigação passa pela aceitação de pressupostos de cientificidade em que a objectividade surge imbuida de capacidades de generalização e de explicação, em detrimento de um carácter mais compreensivo?

Nas abordagens quantitativas, a objectividade assenta frequentemente num tratamento estatístico elaborado, muito dependente do isomorfismo que o investigador constrói entre um modelo e o conjunto dos objectos observados. Desse modo é possível dar à investigação uma aparência próxima da das ciências naturais, como se se assumisse a existência de um único paradigma regulador do trabalho de todas as disciplinas científicas (BRU e NOT, 1984). A prática do cientista, pressupõe também um espírito científico continuamente em busca de provas de validação, sem o que as explicações não podem ser consideradas cientificamente aceitáveis. Para tanto, torna-se

necessário definir critérios de controlo dos postulados da ciência (LANDSHEERE, 1986; SILVA e PINTO, 1989):

- 1) *adequação* ao modelo lógico-matemático de inteligibilidade;
- 2) *compatibilidade* com outras teorias, com os paradigmas, ou com as problemáticas de cada disciplina;
- 3) *sistematicidade*, ou qualidades de rigor e coerência interna, a *exaustividade* da explicação, as possibilidades heurísticas;
- 4) *operacionalidade* na construção e interpretação de informação.

Destes princípios emergem os contornos de uma estratégia de investigação, particularmente importantes para as ciências sociais: em primeiro lugar, porque sistematizam o tipo de relação a estabelecer entre os vários estádios de controlo das explicações, isto é, o modo como se faz o confronto entre construção teórica e pesquisa empírica; em segundo lugar, porque clarificam o tipo de relação a estabelecer entre o conhecimento científico — definido segundo os critérios anteriores — e o senso comum (SILVA e PINTO, 1989).

A crítica deste modelo, pode ser feita seguindo pelas mais diversas vias e recorrendo aos mais variados argumentos. No entanto, e de acordo com os nossos objectivos, iremos restringi-la a somente duas das suas dimensões: por um lado, aquela que considera que o papel determinante que é atribuído à objectividade não tem em conta os verdadeiros modos de actuação e as posturas do investigador; por outro lado, a que questiona a lógica inerente à estrutura dos produtos da investigação científica fruto do referido modelo.

As abordagens metodológicas tradicionais — quantitativas, experimentais, etc. — tinham como elemento epistemológico basilar, a fiabilidade que decorria de uma postura neutral do investigador, que ao longo das observações procuraria situar-se exteriormente ao objecto de estudo. Na realidade, contudo, parece ser difícil escapar às influências sociais, culturais e económicas, já que a investigação depende dos valores da sociedade onde encontra a sua fonte e na qual se desenvolve (ALMEIDA e PINTO, 1989; SANTOS, 1989). Por outro lado, a investigação — mesmo a de cariz experimental — também não está ao abrigo de constrangimentos institucionais (6). Dessa forma, a objectividade do investigador é apenas relativa, residindo uma das maiores fraquezas das abordagens quantitativas-experimentais precisamente no facto de não tratarem essa implicação social, procurando a todo o custo neutralizá-la (BRU e NOT, 1984), como se existisse uma «carapaça epistemológica» que pudesse preservar o investigador «de todo o questionamento quanto à sua função social» (*idem*: 87).

A noção de objectividade enquanto «acordo entre investigadores sobre a descrição e a interpretação dum mesmo fenómeno através da estandardização dos critérios de

observação e de análise» (LANDSHEERE, 1986: 30), é posta em causa pela ambiguidade patenteada pelos fenómenos humanos quanto às suas causas e aos seus efeitos. Por isso, pretende-se antes «chegar a uma nova forma de consenso geral decorrente menos da aplicação de regras previamente definidas mas antes de uma verdadeira convergência de subjectividades individuais com um ponto de encontro que constituiria o resultado de algum modo necessário da explicação e da análise das percepções e das opiniões pessoais» (*idem*: 30). Na verdade parecem existir muitos exemplos que demonstram que a posição social do observador afecta, não apenas as cambiantes mas o próprio núcleo da análise (BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

Considera-se que os investigadores — particularmente os das ciências sociais — estão sujeitos à influência de equações pessoais e sociais (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; BOUDON e BOURRICAUD, 1990), que apesar das múltiplas designações que podem tomar, têm o mesmo denominador comum: a sua abordagem da realidade dá-se «não num estágio de inocência (...), mas armados de paradigmas a partir dos quais constroem as suas teorias (...), na base de um acto de fé mais do que numa base de demonstração» (BOUDON e BOURRICAUD, 1990: 431).

Os problemas decorrentes do *etnocentrismo* do investigador, assumem neste contexto uma grande importância, por poderem servir de justificação às alegações de falta de cientificidade por parte das ciências sociais (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; CHAUCHAT, 1985; CASTRO, 1989; SILVA, 1989; BOUDON e BOURRICAUD, 1990). Esta posição tem servido para designar duas atitudes intimamente relacionadas (SILVA, 1989):

- 1) a sobrevalorização do grupo e da cultura (local, regional, nacional ou transnacional) a que pertencem os sujeitos, e a correlativa depreciação das culturas e das organizações sociais diferentes;
- 2) a atribuição de um carácter universal aos valores próprios do grupo e da cultura de pertença, assumindo que esses valores constituem as normas de referência para a avaliação das estruturas e das práticas sociais diversas.

O investigador deve precaver-se contra estas formas de etnocentrismo, por forma a compreender as práticas, sem as avaliar ou criticar (CHAUCHAT, 1985), o que implica: por um lado, assumir que «todos os fenómenos observados têm um sentido e correspondem a uma racionalidade a partir do momento em que existem» (CROZIER e FRIEDBERG, 1977: 456); por outro lado, concentrar a sua actuação na busca do seu “sentido profundo” ou “não senso” aparentes.

Não deve tomar-se tal postura como o preconizar de uma atitude de afastamento face ao campo de estudo. Pelo contrário, considera-se que a procura dos significados, dos sentidos, deve ser geradora de um retorno pelo interior dos actores (CROZIER e FRIEDBERG, 1977). Pretende-se igualmente obstar a que o etnocentrismo constitua um

obstáculo à produção de conhecimentos sobre a realidade social (SILVA, 1989), risco que diminui quando a população é próxima da do investigador, muito embora o conhecimento implícito e a experiência possam ser suficientes para a construção precipitada de uma falsa ideia de identidade cultural (CHAUCHAT, 1985; BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

Na perspectiva do senso comum ele constitui «um factor de identificação do grupo, do “nós”, um vector de legitimação da dominação, um instrumento decisivo da luta simbólica entre os grupos» (SILVA, 1989: 47), contra o qual há que procurar um distanciamento crítico (CROZIER e FRIEDBERG, 1977) que permita ao investigador romper com as evidências dos dados observados, o que nem sempre é possível por via dos múltiplos contrangimentos a que está sujeito.

Tendo estabelecido que as observações e interpretações do cientista social são, em condições normais, afectadas pelo que designámos a sua equação social e pessoal, será então legítimo concluir que as ciências sociais não devem aspirar à objectividade? Uma possível resposta a esta questão pode ser subdividida em três partes (BOUDON e BOURRICAUD, 1990):

- 1) a influência das equações socio-pessoais não exclui a possibilidade de sujeitar os produtos da ciência, nem a uma discussão crítica racional, nem impede que dessa discussão resultem conclusões susceptíveis de ser aceites por todos;
- 2) a influência das equações socio-profissionais também não é de natureza a desqualificar as pretensões à objectividade, pois não é certo que a “lógica da descoberta científica” não obedeça a princípios comuns aos vários domínios da actividade científica;
- 3) os critérios que conferem a marca da objectividade são os mesmos, qualquer que seja a natureza das questões colocadas e os dados — quantitativos ou qualitativos — de que pretendam dar conta (7).

Ao concentrar todos os seus esforços numa eventual procura da objectividade, o investigador deve colocar-se a si próprio um sem número de questões epistemológicas, situadas no núcleo duro da reflexão relativa ao grau de cientificidade que as ciências sociais podem reivindicar. Até ao momento, procurámos demonstrar que essa objectividade — enquanto critério fundamental de cientificidade — começa por ser questionada pela própria impossibilidade do investigador [social] manter uma postura verdadeiramente neutral, distante e alheada do objecto de estudo (8).

A seguir tentaremos: primeiro, mostrar que a dificuldade em definir critérios de cientificidade comuns a todos os domínios da ciência, decorre da própria natureza dos fenómenos sociais; depois, justificar a assunção de que é possível atribuir à subjectividade valor científico.

1.2.2 A causalidade

Por via dos aspectos que a caracterizam, assume-se que um investigador empenhado num processo de investigação qualitativa não está interessado na descoberta de universalidades de carácter abstracto, cuja origem está nas generalizações estatísticas. A sua busca recai sobre as “universalidades” concretas, com origem na análise, na observação e na comparação detalhadas. A sua tarefa consiste em revelar os diferentes estratos de universalidade e de particularidade que se confrontam no fenómeno em estudo, o que só é possível se se atender mais ao particular que ao geral (ERICKSON, 1986). Desse modo, condenam-se igualmente algumas formas de “sistematização”, por suporem o uso de categorias pré-determinadas, que uniformizam as relações — a fim do observador poder reconhecer o significado de um comportamento em qualquer momento — mas não permitem pôr a descoberto as frequentes anomalias nos processos, muitas vezes encobertas por enunciados de características generalizantes (ERICKSON, 1986).

No sentido de evidenciar os contornos da universalidade dos fenómenos e a sistematicidade das interrelações — elementos essenciais dum discurso tido por objectivo — as abordagens tradicionais recorrem com frequência ao modelo de causalidade. Embora enquadrando-se dentro da função mais geral da investigação científica que é a descoberta e descrição de acontecimentos e fenómenos, associadas à tentativa de «explicar e compreender por que razões tais fenómenos ocorrem» (JESUÍNO, 1989: 215), são várias as razões que nos permitem questionar a validade, ou razoabilidade, do recurso generalizado à explicação causal: porque existem muitos fenómenos relativamente aos quais não podem ser aplicados princípios, ou leis gerais; porque muitos acontecimentos devem ser explicados sobretudo pelas «razões» e menos pelas causas; porque a explicação causal é com frequência associada ao método experimental.

Com efeito, pode considerar-se que um dos principais obstáculos ao modelo, emerge das imposições dos pressupostos de aplicação do método experimental, insustentáveis quando os nossos interesses recaem sobre aspectos de ordem mais qualitativa:

- 1) imprescindibilidade de distinguir entre motivo e causa;
- 2) ocultar da «significação do vivido dos sujeitos de investigação e da justificação que estes dão do seu sucesso ou do seu fracasso» (BRU e NOT, 1984: 83).

Embora estes sejam os grande obstáculos à aplicação do modelo de causalidade, podem apresentar-se outros factores demonstrativos das suas insuficiências (BRU e NOT, 1984; ERICKSON, 1986; FERRAROTTI, 1988; SANTOS, 1989):

- 1) mostra-se excessivamente permeável a uma visão determinista da origem socio-cultural e geográfica;

- 2) ignora frequentemente a existência de variáveis intermédias;
- 3) escamoteia as disparidades entre a situação experimental e a realidade;
- 4) a introdução de novas variáveis acaba, a curto ou médio prazo, por invalidar as conclusões que antes eram tidas por gerais;
- 5) a previsão e o controlo implícitos no método experimental não são possíveis em sistemas de relações em que existe uma mediação de carácter simbólico.

De facto, as dificuldades da actividade experimental na investigação em ciências sociais, destacam-se quando esta desemboca em explicações causais que, «ignorando a actividade intencional, não dão conta da especificidade da acção humana, irreduzível ao jogo de um pequeno número de factores» (BRU e NOT, 1984: 84).

Por outro lado, não obstante ser frequente entender a causa como anterior ao efeito, as situações mais comuns revelam a sua simultaneidade. Torna-se assim difícil estabelecer ligações entre a noção de causa e as noções lógicas clássicas de implicação (9), tanto mais que estas dizem muitas vezes respeito a contextos do tipo «na situação observada», ou «na situação considerada» (BOUDON e BOURRICAUD, 1990: 61). Esta ambiguidade da noção de causalidade conduz, quer ao seu questionamento pelas correntes epistemológicas mais recentes (SANTOS, 1987, 1989), quer à sua utilização num sentido mais probabilístico (10), quer ainda à sua substituição pelos conceitos de interdependência ou de relação funcional (BOUDON e BOURRICAUD, 1990).

A oposição, ou simples resistência, que os investigadores adeptos das abordagens qualitativas manifestam face à aplicação dos princípios da causalidade, não pode ser separada de questões epistemológicas mais gerais, como as do relacionamento entre as ciências naturais e as ciências sociais, ou da dicotomia quantitativo/qualitativo, às quais aliás já nos referimos.

Num contexto de unitarismo metodológico poderíamos ser levados a pensar que poderiam demonstrar relações causais através da utilização de metáforas mecânicas, químicas e biológicas. Trata-se simplesmente de conceber que, pelo facto de animais ou átomos registarem comportamentos consistentes de acordo com determinadas circunstâncias, também os humanos se comportam consistentemente em semelhantes situações (11).

Para os investigadores que utilizam metodologias qualitativas é inconcebível proceder a uma tal analogia, dado adoptarem diferentes conceitos de uniformidade e de causa. A aparente uniformidade do comportamento dos sujeitos, quer individualmente quer no seio dos grupos, não é vista como uma evidência da sua própria existência, mas como uma ilusão: uma construção social (ERICKSON, 1986). Por um lado, o sujeito cria significados, que decorrem da sua própria interpretação da acção dos objectos físicos e comportamentais no contexto do ambiente envolvente. Por outro lado, as suas acções para com esses objectos decorrem das interpretações e dos significados criados. É tal a

dificuldade em distinguir os significados e as interpretações da realidade, que acabamos por atribuir valor real às qualidades que subjectivamente associamos aos objectos que percebemos (GLASERSFELD, 1981, 1985; ERICKSON, 1986).

Contudo, como a cultura constitui um meio através do qual os sujeitos partilham sistemas anteriormente aprendidos de atribuição de significados, acaba por se perfilar ao investigador alguma uniformidade na sociedade, patente quando em determinadas situações os indivíduos parecem ter criado interpretações similares. Tais semelhanças são, contudo, superficiais e mascaram uma diversidade subjacente. Por isso, numa investigação de cariz qualitativo é necessário proceder a uma distinção analítica entre o comportamento e a acção (ERICKSON, 1986) (12).

Como atribuem à causalidade um papel diverso do que lhe é conferido pelas abordagens quantitativas, as metodologias qualitativas consideram que o principal objectivo da investigação deve ser a acção e não o comportamento: se os indivíduos actuam em função das suas interpretações das acções dos outros, então as interpretações dos significados são elas próprias causais. Dessa forma, somos confrontados com uma mudança profunda na natureza dos enlaces ditos causais, agora muito diferentes dos que encontramos nas ciências naturais, acompanhando a mudança no conceito de uniformidade das acções sociais, apenas superficialmente invariáveis. Situando-se a origem dessas acções nas escolhas efectuadas pelos sujeitos em função da sua interpretação da realidade, existe sempre a possibilidade de se verificar uma reinterpretação e uma mudança (ERICKSON, 1986). Destes pressupostos emerge, não apenas uma reconceptualização da causalidade, como também o reforço da necessidade de questionamento do conceito de objectividade, quando encarado nos moldes por que é muitas vezes visto pelas abordagens de cariz quantitativo e experimental.

Devido a esta assunção, a abordagem qualitativa mantém que a explicação causal no domínio do humano e do social não se pode restringir apenas às similitudes entre os comportamentos anteriores e os subsequentes, mesmo que entre eles se verifiquem fortes correlações, ou se tenham obtido condições experimentais dos mesmos. Acima de tudo, a explicação causal nas ciências humanas e sociais deve incluir a identificação do significado da interpretação do actor: «a análise “objectiva” (...) do significado “subjectivo” encontra-se na essência da investigação social» (*idem*: 127).

Assume-se que a interpretação de uma relação causal só é realmente satisfatória «a partir do momento em que somos bem sucedidos em extrair as consequências dos comportamentos “compreensíveis”» (BOUDON e BOURRICAUD, 1990: 67). Como em muitas das investigações o que está verdadeiramente em causa é a nossa capacidade de análise de micro-comportamentos (13), a situação torna-se suficientemente complexa para nos permitir ficar alertados para os riscos de adopção de um paradigma assente no modelo mecanicista de causalidade, no qual:

- 1) o “ser” concebido pelo investigador é considerado enquanto objecto e não como sujeito;

- 2) não se tem em conta o facto do «psiquismo humano ser organizador e não apenas organizado» (BRU e NOT, 1984: 82);
- 3) os sujeitos e as relações que entre si estabelecem são reduzidos a simples mecanismos, que obedecem de modo sistemático e uniforme às forças que sobre eles actuam.

De acordo com os pressupostos conceptuais explicitados, temos consciência que os testemunhos através dos quais o investigador toma contacto com os significados e as interpretações dos sujeitos, são necessariamente subjectivos, quer na sua natureza quer na sua expressão. Contudo, uma vez que com a fundamentação epistemológica subjacente à metodologia pretendemos ultrapassar a dicotomia entre realidade “objectiva” e realidade “subjectiva”, um tal problema deixa de ter qualquer fundamento. Pelo contrário, considera-se que a subjectividade dos outros é um elemento crucial na investigação em ciências sociais. Considera-mo-la tão importante como os condicionalismos externos que afectam o sujeito e, por isso, um dos contributos “objectivos” indispensáveis à definição da situação de cada um, isto é, ao esclarecimento do quadro a partir do qual cada um define as suas próprias estratégias e condutas (CROZIER e FRIEDBERG, 1977).

Não obstante se entender que a pesquisa científica deve utilizar conceitos e proposições claramente distintos dos que estruturam o conhecimento comum, a ruptura com o senso comum deve ser também «um processo em que a ciência se questiona a si própria, porque questionada por valores, doutrinas, saberes práticos» (SILVA, 1989: 51). No campo das ciências sociais é indispensável proceder «à *relativização* dos fenómenos humanos», mostrando «que estes não podem ser imputados a qualquer absoluto, não podem ser explicados por propriedades universais, e só podem ser analisados nas coordenadas de tempo e de lugar e nos contextos sócio-históricos em que se integram» (*idem*: 52).

1.2.3 A subjectividade

Na sequência do raciocínio que temos vindo a explicitar, afigura-se-nos útil sistematizar alguns dos princípios que justificam as nossas opções metodológicas, pela demonstração quer das insuficiências das metodologias de perfil quantitativo-experimental, quer da sua inadequação à investigação que pretendemos levar a cabo:

- 1) a dificuldade em justificar o emprego de medidas estatísticas;
- 2) a impossibilidade de estender os dados da comparação entre um grupo experimental e um grupo de controlo ao conjunto da população;
- 3) a negação das capacidades nomotéticas do método;

- 4) a ilusão criada de ser possível trabalhar nos limites de um quadro pré-estabelecido de leis gerais, inventariadas e reunidas num conjunto coerente;
- 5) o facto de assumirmos que o conhecimento é sempre parcial, dada a existência de redes de relações em constante evolução;
- 6) a necessidade de considerar para cada situação uma multiplicidade de factores em interacção, o que torna parcial e difícil a descrição do seu funcionamento.

Já anteriormente tivemos oportunidade de nos referir à influência que exercem as equações sociais e pessoais dos investigadores e o quadro institucional em que estes se movimentam, quer no desenho do processo investigativo, quer principalmente nos pressupostos teóricos que lhe servem de suporte. Referimos também que tais constrangimentos se verificam mesmo nos casos em que a investigação se rege pelos parâmetros de um paradigma quantitativo e experimental. A aparente facilidade com que é possível questionar o carácter objectivo da investigação científica, afigura-se-nos como a forma mais simples de demonstrar a fragilidade de uma avaliação do carácter científico de um processo de investigação, se se atender apenas a um indicador como a objectividade (14).

Aceitamos que «se na investigação educacional podemos opôr objectividade e subjectividade, não é devido à existência, de um lado do método experimental (...) e, do outro, das abordagens subjectivistas», pois como referimos, as abordagens experimentais também não estão livres da influência da subjectividade do investigador: «a objectividade de um estudo não pode fundar-se sobre a ignorância de todo o elemento subjectivo»; pelo contrário, «é porque tentamos explicitar as relações (...) existentes entre o conhecimento e a implicação dos sujeitos, que poderemos esperar dar à pesquisa (...) garantias de seriedade» (BRU e NOT, 1984: 87). Daí o nosso interesse em justificar a possibilidade de atribuir à subjectividade um estatuto de cientificidade.

Nesse sentido apoiar-nos-emos fundamentalmente nas reflexões teóricas de alguns dos autores que se têm dedicado à tarefa de aproveitar e desenvolver o potencial heurístico do método biográfico (15). A questão central que se coloca é a de se saber, primeiro, «como é que a subjectividade (...) pode tornar-se conhecimento científico», por segundo, «de que modo fundamentará o seu valor heurístico?» (FERRAROTTI, 1988: 26).

Retoma-se a posição de Sartre do “universal singular” como forma de defender a contribuição qualitativa, reafirmando-se que «se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual» (FERRAROTTI, 1979, cit in DOMINICÉ, 1988: 101). Esta praxis, captada através do discurso directo dos actores, apresenta-se como a síntese, reflexo de todo um contexto social, que é posta em evidência pela “vida” do sujeito: vida «que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais), interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua

actividade desestruturante-reestruturante», de tal forma que o sistema social de cada actor se encontra por inteiro nos seus «actos», nos seus «sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual» (FERRAROTTI, 1988: 26).

A partir daqui está lançado o debate epistemológico em torno do papel da subjectividade na elaboração do conhecimento:

- 1) quer porque o balanço de uma vida se faz «ao nível de um estudo aprofundado da realidade epistemológica das vivências» (MORIN, 1973, cit. in DOMINICÉ, 1988: 101), sobrevalorizando o individual em detrimento do geral;
- 2) quer porque esta abordagem implica a redefinição das relações do investigador com o seu objecto de investigação, subvalorizando a neutralidade e o distanciamento a favor da «interacção profunda e durável» (CATANI, 1978, cit. in DOMINICÉ, 1988: 101).

A consequência epistemológica mais evidente destas concepções, decorre do pressuposto de que deixa de ser possível «confrontar o que um acto ou a história de uma vida têm em comum com os actos e as histórias de outros indivíduos (...) a tudo o que esse acto ou história conserva de absolutamente específico» (FERRAROTTI, 1988: 26). Podemos então concluir o seguinte: se, por um lado, considerarmos «todo o homem como a síntese individualizada e activa de uma sociedade», teremos de eliminar «a distinção do geral e do particular num indivíduo» (*idem*: 26); mas, por outro lado, se todo o indivíduo é «a reapropriação singular do universal social e histórico», então «podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma praxis individual» (*ibidem*: 27) (16). Assim se reivindica para a ciência a subjectividade, na assunção de que «o que torna único um acto ou uma história individual» se constitui como uma «via de acesso (...) ao conhecimento científico de um sistema social» (*ibidem*: 27).

Estes pressupostos epistemológicos implicam naturalmente uma nova abordagem metodológica, quer através da invenção de novos métodos, quer de um tratamento renovado dos métodos já antes utilizados, num contexto em que se procura legitimar o valor heurístico do discurso e do pensamento dos actores, conservando toda a sua especificidade epistemológica.

O papel totalizador atribuído à praxis humana, reflecte-se no incremento de um processo heurístico no qual se corporizam toda uma série de rupturas com as posturas tradicionais: quer porque se busca o universal através do singular, quer porque se procura o objectivo a partir do subjectivo, quer ainda porque se tenta descobrir o geral através do particular. A natureza destes objectivos, não apenas reforça a ideia de que «pode haver ciência do particular e do subjectivo», da qual pode resultar um «conhecimento geral» (FERRAROTTI, 1988: 28), como está na base do questionamento global do paradigma tradicional:

- 1) pela crítica ao papel hegemónico assumido pelos axiomas das ciências naturais;
- 2) pela crítica aos processos de construção de teorias e de conceitos assentes em abstracções;
- 3) pela crítica aos processos hipotético-dedutivos de simples verificação em que se funda a prática científica;
- 4) pela crítica à concepção determinista segundo a qual o homem não passa de objecto passivo.

Em suma, para se atribuir à subjectividade valor de conhecimento, aproveitando simultaneamente todo o potencial heurístico do discurso dos actores, é necessário que o investigador se posicione «fora do quadro epistemológico clássico (...) numa razão dialéctica capaz de compreender a “praxis” sintética recíproca que rege a interacção entre um indivíduo e um sistema social» (JOBERT, 1984: 10).

Completa-se assim um círculo que nos remete, de novo, para as questões da objectividade, da cientificidade, ou simplesmente da representatividade dos produtos da prática científica, por via da aplicação de uma metodologia da qual emerge a ideia do individual como fonte de conhecimento científico. No entanto, julgamos importante introduzir nessa base um novo elemento de análise: o do papel desempenhado pela interacção entre o observador e o observado, como factor de reforço dessa individualidade, ou subjectividade.

Ao investigador coloca-se o problema de como levar a cabo uma prática e teoria hermenêuticas, conducentes à interpretação e compreensão do próprio saber hermenêutico dos sujeitos de investigação. Ou seja, um dos problemas mais importantes que o investigador tem de resolver, releva das dificuldades em nos apropriarmos de um saber que é «o resultado de uma reflexão pessoal (...), passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência reflectida» (FINGER, 1988: 84).

Ao considerarmos irrelevante a dicotomia sujeito activo-objecto passivo, quando encarada no contexto do estudo compreensivo do comportamento humano, estamos implicitamente a admitir que a actividade científica pode assumir como um dos seus objectivos a explicação do comportamento humano individualizado (FERRAROTTI, 1988). Dessa forma, não apenas se justifica a cientificidade da subjectividade, como se realça o papel da interacção observador-observado, como fonte suplementar de conhecimento.

Na verdade, trata-se de uma abordagem em que o investigador toma uma postura de implicação pessoal no problema de estudo, como que abordando o real a partir do “interior”, o que tem implícita a ideia de que «o investigador deve adoptar uma orientação de certa forma subjectiva dos fenómenos, aproximando-se deles o mais

possível, afim de compreender os actores e os seus comportamentos» (BRUYNE, 1974: 210). Esta atitude compreensiva pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos e uma análise em profundidade, com a qual o investigador não pretende tomar posse do conhecimento sobre o real, mas apenas familiarizar-se com a situação, tal como ela se apresenta definida pelos próprios actores» (BRUYNE, 1974). Ao privilegiarmos a compreensão intersubjectiva dos dados, procuramos «uma interpretação do real mais a partir dos próprios sujeitos que de conceitos e de protocolos que falsificariam o conhecimento do mundo empírico pela sua objectivação» (*idem*: 211).

Uma vez que pretendemos observar as representações dos próprios sujeitos e os processos de pensamento em que elas assentam, torna-se necessário um método que, não só permita ao sujeito formular um discurso pessoal, através do qual passe o seu saber hermenêutico, mas permita igualmente controlar a multiplicidade de constrangimentos que se geram numa situação de interacção. Neste contexto, «o procedimento de observação ultrapassa o quadro do método para significar uma concepção da investigação» (CHAUCHAT, 1985: 151).

Julgamos ser assim possível considerar como científicos os conhecimentos locais, individuais e subjectivos: primeiro, sem cair nos erros do reducionismo, destacando as potencialidades da pluralidade metodológica, reconhecendo os limites dos saberes elaborados; segundo, marcando a «recusa de uma resignação e dum pessimismo que paralisariam toda a investigação» (BRU e NOT, 1984: 90). Ao contrário do que vem acontecendo com a abordagem quantitativa-experimental, pensamos que a ruptura com o paradigma tradicional (17), pode ser propícia à construção de conhecimentos novos e complementares dos elaborados num contexto epistemológico distinto.

Para tanto podem apontar-se múltiplas razões, que sintetizam muitos dos aspectos que temos vindo a tratar e cuja origem decorre da problematização de muitas questões de carácter metodológico (FERRAROTTI, 1988):

- 1) o observador encontra-se implicado no campo do seu objecto;
- 2) o observado modifica o seu comportamento em função do comportamento do observador;
- 3) o conhecimento não tem o outro por objecto, mas sim a interacção entre o observador e o observado;
- 4) o conhecimento emerge da intersubjectividade da interacção gerada por este *feedback*, pondo em causa o valor da objectividade;
- 5) para conhecer a fundo — cientificamente — o seu objecto, o observador terá de ser conhecido com a mesma profundidade;

- 6) deve assumir-se que o conhecimento — por via da metodologia utilizada — é um risco.

Esse risco é uma consequência directa do facto das ciências humanas só muito dificilmente se integrarem no modelo empírico-analítico próximo das ciências naturais. Pelo facto de terem a sua origem na interacção simbólica entre as pessoas, a sua metodologia deve orientar-se sobretudo para a compreensão mútua no seio de uma comunidade, mais do que para uma ordenação instrumental ou estratégica de processos objectivos. Ou seja, a relação entre a estrutura das ciências sociais e a acção destas, é motivada por um interesse essencialmente comunicativo-hermenêutico, ao contrário do que acontece com as ciências naturais, que se movem mais segundo orientações dirigidas para a acção concreta e objectiva, reflexo de uma postura intencional-racional (EGER, 1989). Em suma, enquanto as ciências naturais canalizam o seu pensamento na direcção da manipulação de objectos materiais, as ciências humanas, porque lidam com pessoas e com discursos, orientam-se para a relação do sujeito com o seu ambiente social, num quadro de constante mudança (EGER, 1989). As consequências desta postura no desenho do processo de investigação serão objecto de mais alguma reflexão.

Nota conclusiva

Muitos dos princípios que justificam, ou enquadram epistemologicamente, a utilização dos métodos de investigação, são inseparáveis do contexto epistemológico global que condiciona todo o conjunto das abordagens ditas qualitativas. Se até ao momento a nossa atenção incidiu essencialmente sobre problemas de índole geral, iremos em seguida tratar de algumas das questões mais específicas que se colocam a propósito da metodologia privilegiada neste estudo.

Refira-se que em muitos aspectos é por vezes difícil distinguir os problemas inerentes a determinado método, dos que respeitam a toda uma categoria de metodologias. Através da reflexão realizada ao longo do capítulo anterior, pretendemos tão somente explicitar os parâmetros que definem o quadro metodológico em que nos situámos, procurando embora inseri-lo no contexto de uma discussão epistemológica mais abrangente.

Os limites da cientificidade do nosso trabalho são os que decorrem da assunção de que a subjectividade e uma postura anti-nomotética não constituem obstáculos à produção de conhecimento científico. Na verdade, os contornos da metodologia que desenvolvemos implicaram um posicionamento exterior ao modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica dominante. Só estando fora desse quadro epistemológico nos foi possível utilizar todas as potencialidades do discurso directo dos actores, sem ao mesmo tempo destruir as suas características essenciais (subjectividade, historicidade, testemunho de vivências, etc.).

No caso concreto do nosso problema de investigação, acresceram algumas dificuldades de cariz metodológico, principalmente porque pretendemos fazer incidir o nosso trabalho sobre um conjunto de fenómenos e de processos — o «pensamento» dos professores — não manipuláveis, ou seja, não constituídos exclusivamente por dados da observação (CLARK e PETERSON, 1986). Não obstante, as metodologias qualitativas são consideradas as mais apropriadas para as investigações interessadas no estudo daqueles processos (CLARK e PETERSON, 1986; ABELL e PIZZINI, 1992), especialmente quando se trata de estudar as crenças, ou representações, caso em que se destaca o papel a desempenhar pelo método biográfico (PAJARES, 1992; SOLAS, 1992).

Notas do capítulo I

- (1) Nas palavras de Santos (1987) as dúvidas envolvem a natureza do próprio conhecimento, estando assim para além das questões da cientificidade das várias disciplinas: «o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica» (*idem*: 48).
- (2) Nesta perspectiva, a capacidade da prova resistir à contestação pressupõe, entre outras, que seja passível de verificação em qualquer momento e por qualquer pessoa.
- (3) Tais conclusões só são possíveis pelo recurso a extrapolações, impossíveis de justificar segundo os próprios critérios de cientificidade inerentes a esta abordagem metodológica.
- (4) No mesmo sentido se exprimem outros autores, se bem que o problema seja apresentado a propósito da interferência do sujeito no objecto observado, o que permite a crítica ao determinismo mecanicista e demonstra que «a distinção sujeito/objecto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde os seus contornos dicotómicos e assume a forma de um continuum» (SANTOS, 1987: 26).
- (5) O autor refere alguns exemplos: 1) os microdispositivos que regulam a vida quotidiana; 2) a influência dos grupos estatisticamente inexistentes, que os questionários não realçam; 3) os dramas sociais vividos pelos sujeitos que não são redutíveis a relações abstractas (JOBERT, 1984).
- (6) Segundo Bru e Not (1984) a implicação do investigador pode revestir várias formas: 1) forma psico-afectiva, condicionadora das escolhas, dos critérios de análise, das categorizações, etc.; 2) forma histórico-existencial, condicionadora da sua postura face ao papel social do objecto de estudo, influenciadora das hipóteses formuladas, das definições operacionais; 3) forma estrutura-profissional determinada pelo papel e impacte social da actividade que o investigador desenvolve.
- (7) Posições próximas do unitarismo epistemológico de cariz construtivista tal como o define Santos (1989).
- (8) No âmbito desta análise, não queremos deixar de fazer referência às reflexões de Popper a propósito dos critérios de avaliação das teorias científicas: quer por via interna — coerência das proposições, dos conceitos, etc.; quer por via externa — confrontação das teorias nas suas premissas e consequências. No mesmo sentido, alguns autores consideram que o critério popperiano de refutabilidade se aplica bem às ciências sociais, certamente devido à complexidade e capacidade de mudança do seu objecto de estudo: por um lado, uma teoria é tanto mais credível quanto maior for o número de dados de observação que ela explique; mas por outro lado, quanto mais uma teoria explicar dados numerosos e diversificados, mais difícil se torna encontrar uma alternativa diferente. Deixa-se assim uma via aberta para os consensos e para o permanente questionamento das teorias existentes (POPPER, 1978, 1989).
- (9) Neste caso as proposições de «condição necessária», «condição suficiente» ou «condição necessária e suficiente».
- (10) A “possibilidade” de uma situação determinada “poder vir a ter” determinado efeito, fórmula característica do chamado determinismo probabilista, parece constituir-se como uma forma eufemística do determinismo tradicional esconder o seu próprio reducionismo.
- (11) No ponto de vista dos princípios a análise causal só é útil se permitir compreender os resultados, reencontrando a lógica das relações entre motivo e causa. No domínio dos procedimentos de observação no campo das metodologias qualitativas, uma forma particularmente interessante de obviar à ambiguidade do conceito, consiste em repartir no tempo as próprias observações, repetindo-as regularmente de modo a encontrar certos padrões de comportamento. Esta espécie de generalização, acaba no fundo por contrair os pressupostos básicos das abordagens qualitativas.

- (12) Neste contexto, o comportamento é considerado como um acto físico, enquanto a acção é tida como a resultante do comportamento físico e das interpretações significantes, criadas pelo actor por aqueles com quem este interacciona (ERICKSON, 1986).
- (13) Como aliás já anteriormente foi referido a propósito dos microdispositivos reguladores da vida quotidiana (JOBERT, 1984).
- (14) Para além desta, existem outras propostas de analisar a subjectividade inerente ao conhecimento corporizado pelos produtos da ciência moderna. Por exemplo, na perspectiva das determinações mútuas entre as ciências e a sociedade, em que está presente a ideia de que as ciências sociais ao dividirem a sociedade em diferentes objectos teóricos, objectivam (coisificam) a sociedade; mas em contrapartida, a sociedade, na medida em que transforma os objectos teóricos em objectivos sociais, subjectiva o conhecimento (SANTOS, 1989).
- (15) A propósito da utilização do método biográfico, podem colocar-se todo o tipo de problemas epistemológicos com que o investigador se debate, sempre que a sua principal fonte de recolha de dados é o discurso directo dos actores; sendo este o reflexo natural da sua subjectividade, são muito questionadas as suas potencialidades científicas, quando analisadas à luz do paradigma tradicional. Não é por isso de estranhar que os investigadores que privilegiam a utilização do referido método, ou tão somente o recurso à entrevista não directiva, dediquem um largo espaço dos seus escritos à tarefa de apontar as razões pelas quais é possível atribuir à subjectividade valor de conhecimento científico.
- (16) Nesta perspectiva e no campo específico da Geografia, é possível destacar alguns estudos exemplares. Em Buttner e Hägerstrand (1988) definiu-se como objectivo encetar uma reflexão e um diálogo crítico sobre o conhecimento e a experiência de diversos geógrafos, que pudessem ultrapassar as respectivas fronteiras académicas e nacionais, através da utilização de reflexões autobiográficas e de debates intra e interdisciplinares registados em vídeo; partiu-se do pressuposto, por um lado, que as autobiografias podem ajudar a esclarecer aspectos fundamentais da história da Geografia, por outro lado, que a existência de um «sentido geográfico» por parte dos geógrafos poderia ter as suas raízes nas experiências de infância relacionadas com lugares, acontecimentos, pessoas, de tal forma que essas raízes poderiam ser uma primeira ajuda para a compreensão das linguagens mais formais da descrição e explicação que aqueles privilegiaram nas suas carreiras. Referência ainda para o estudo efectuado em Espanha por Ramon e Font (1991), que seguindo a mesma linha metodológica pretenderam analisar as trajetórias de nove geógrafos do país vizinho e, a partir delas, adquirir uma compreensão do contexto e do processo evolutivo da Geografia espanhola; a escolha dos geógrafos foi realizada em função da sua especialidade, idade e trajetória; a sua participação revestiu a realização de entrevistas registadas em vídeo e foi precedida de um estudo aprofundado sobre cada um dos entrevistados, no qual os autores procuraram abarcar o maior número possível de dimensões. No seu conjunto, as entrevistas permitiram recolher dados acerca das trajetórias pessoais e práticas geográficas, dos conteúdos da investigação desenvolvida, do processo de institucionalização da Geografia universitária, do pensamento geográfico e seu contexto social e político, da renovação metodológica da Geografia espanhola, tendo os investigadores concluído que a aplicação da abordagem (auto)biográfica ao estudo da vida de geógrafos proeminentes se revelou um contributo essencial para o esclarecimento da evolução do pensamento geográfico no país vizinho ao longo do período entre 1940 e 1988.
- (17) Esta ruptura não tem por objectivo advogar qualquer nova forma de hegemonia metodológica das ciências sociais em relação às ciências naturais, em substituição da actualmente existente. A este propósito refira-se o conceito de dupla ruptura epistemológica discutido por Santos (1989).

Capítulo II — Desenvolvimento do Plano de Investigação

Nota introdutória

Neste capítulo procedemos à apresentação do plano global de investigação que foi seguido neste estudo, cujas opções metodológicas se enquadram, quer com os princípios epistemológicos anteriormente definidos, quer com a natureza das questões de investigação formuladas.

A sua estrutura tem por finalidade permitir ao leitor adquirir uma percepção tão clara quanto possível dos métodos e dos instrumentos de recolha de dados por nós utilizados, bem como dos passos seguidos ao longo de todo o processo investigativo:

- 1) justificando as razões da utilização de um abordagem de inspiração biográfica, associada à realização de entrevistas semi-estruturadas;
- 2) descrevendo os vários procedimentos de investigação implementados:
 - a) no que respeita ao modo como foi planificada a recolha dos dados;
 - b) no que respeita à estrutura do guião de entrevista aplicado, com indicação sumária do conteúdo proposto para cada um dos seus domínios;
 - c) no que respeita à selecção dos sujeitos de investigação, justificando-se os critérios que presidiram à escolha de determinadas categorias de professores.

1 Justificação da opção metodológica

As primeiras dificuldades de uma opção metodológica resultam, por um lado, da heterogeneidade das designações que os diversos autores atribuem aos mesmos métodos, por outro lado, da grande similitude de princípios, objectivos, estratégias e técnicas, que existem entre muitos deles. Talvez por isso, muitos investigadores procedem com frequência a descrições de um “mesmo” método, não obstante depois o designarem por um nome diferente. Apesar da diversidade de utilizações propostas para os conceitos de método e de técnica, muitas vezes utilizados indistintamente ao longo do mesmo texto, consideramos as nossas opções metodológicas sempre enquanto métodos — em acordo aliás com a posição assumida deste o início — reservando o termo técnica para as numerosas variantes que aqueles podem revestir aquando da sua aplicação prática.

Em Erickson (1986), apelidam-se de *metodologias interpretativas*, todas as abordagens que pressupõem uma investigação com observação participante, considerando-as «alternativas» aos métodos quantitativos, nelas incluindo os métodos etnográficos, qualitativos, de estudo-caso, de interaccionismo simbólico, fenomenológicos, construtivistas ou interactivos.

Em Costa (1989), refere-se que o método de *pesquisa de terreno*, pode receber outras expressões para designar o mesmo estilo de pesquisa — trabalho de campo, estudo de caso, estudo de comunidade, análise intensiva, método qualitativo, etnografia, observação participante — embora referindo que alguns dos termos não são exactamente sinónimos, pois pertencem a «sistemas alternativos de classificação estruturados segundo eixos diversos» (*idem*: 129).

Por seu turno, em Iturra (1989) alerta-se para a necessidade de distinguir o *trabalho de campo* da *observação participante*, sendo esta «o envolvimento directo que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo» (*idem*: 149), e aquele «um processo que envolve mais aspectos da vida social (...), um processo de procurar o conhecimento através de vários outros procedimentos, entre os quais está a observação participante» (*ibidem*: 149). Em Sarramona (1989: 291), a observação participante é considerada uma técnica de «incorporação nas observações, dos comentários interpretativos que estas provocam, os quais podem ser imediatamente debatidos com os próprios protagonistas das acções».

Estes exemplos, serviram apenas para justificar o facto de ser difícil assumir um desenho de investigação centrado na utilização de determinado método. O nosso objectivo é tão somente o de deixar explícito o tipo de interacção que se pretendeu estabelecer entre alguns métodos, ou abordagens, justificando em simultâneo porque tivemos por menos adequada ao nosso caso a utilização de outros.

1.1 Utilização do método de inspiração biográfica

Embora utilizando o conceito com uma certa latitude, consideramos que a nossa opção metodológica se situa num paradigma qualitativo, subjectivo, fora de todo o esquema hipótese-verificação (1). Consideramos que a metodologia que preconizamos se encontra próxima dos princípios orientadores do método biográfico, uma vez que se pretende utilizar o discurso dos actores não apenas como simples fonte de informações, de exemplos, ou casos, mas como um instrumento do qual nos importa aproveitar a «especificidade heurística» dum saber não organizado «que é preciso aprender a decifrar» (FERRAROTTI, 1988: 22) (2). Todavia, pelo facto dos nossos objectivos de trabalho serem nalguns pontos diversos, nomeadamente porque a componente de auto-formação foi subvalorizada, não nos é possível afirmar inequivocamente a utilização do método biográfico de acordo com os pressupostos e objectivos enunciados pelos seus autores (JOBERT, 1984; DOMINICÉ, 1988; FERRAROTTI, 1988; FINGER, 1988; PINEAU, 1990).

Quando procedemos à reflexão epistemológica a partir da qual justificámos a abordagem metodológica privilegiada, enunciámos já muitos dos pressupostos conceptuais e filosóficos em que assenta o «método biográfico» (3). Por isso, não os iremos repetir, reservando este espaço para o reforço de alguns dos aspectos fundamentais a que se atendeu aquando da utilização desta metodologia.

Utilizando uma definição simples, pode afirmar-se que o grande objectivo da abordagem biográfica é a reconstituição das histórias dos indivíduos através de fontes diversas e a interpretação dos seus itinerários no contexto das suas relações sociais (ANSART, 1990), podendo ser incrementada pelo recurso a uma grande diversidade metodológica:

- 1) formato puramente autobiográfico;
- 2) corroboração dos relatos pessoais por informações exteriores;
- 3) reconstituição das trajectórias dum certo número de actores através de fontes de informação como as estatísticas ou os questionários.

Pressupõe alguns cuidados na aplicação e na análise, de modo a não se reduzirem as suas potencialidades: a) evitar utilizar somente os aspectos objectivos (informações, dados, descrições, “factos”), transformando o seu carácter qualitativo em dados quantificáveis; b) evitar utilizar apenas o que se afigura serem os caracteres comuns entre várias biografias, subvalorizando os traços particulares, específicos, ou únicos; c) evitar utilizar a biografia como um simples instrumento de controlo, através do qual se verificam modelos interpretativos, sem se produzirem novos conhecimentos; d) evitar submeter a biografia a uma metodologia nomotética e a técnicas coisificadoras, confundindo-a com a entrevista não estruturada, ao nível da utilização dos

instrumentos de interpretação analítica a que estas normalmente recorrem (FERRAROTTI, 1988).

Por um lado, o recurso ao método biográfico permite realçar o facto da prática dos professores, as atitudes e comportamentos, estarem profundamente enraizados na sua personalidade e experiência. Por outro lado, sublinha que as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento das suas acções, pressupõem um apelo à consciencialização dos sujeitos, uma viagem às suas mais profundas lembranças, onde se escondem as esperanças, os receios e os fracassos (KAGAN, 1992). Na verdade, o método permite revelar os pontos de vista dos sujeitos, sem que se perca a integridade dos depoimentos (SOLAS, 1992).

A elucidação do pensamento dos professores pressupõe o uso de métodos que realcem o facto destes serem as únicas testemunhas do seu pensamento, cujo registo se efectua depois nos próprios termos dos sujeitos de investigação. Contudo, a utilização desta metodologia pode dever muito à necessidade destes terem desenvolvido uma identidade, uma individualidade e uma consciência, em ordem a organizar a sua "história" privada, partindo do ponto de vista do presente (SOLAS, 1992). É uma expressão idiossincrática da experiência vivida, pessoal quer na escolha dos acontecimentos, quer na sua expressão, ou estilos utilizados, assim permitindo a compreensão do modo como as experiências precoces favoreceram, a construção de determinados quadros referenciais de "professor" (PAJARES, 1992; SOLAS, 1992).

Ainda que privilegiando uma determinada abordagem metodológica, no decurso do processo de investigação é sempre possível contemplar a utilização de uma grande variedade de métodos de recolha de informação. De acordo com o tipo de "dados" que entendemos importante recolher ao longo da investigação, mas principalmente devido ao tipo de questões de investigação formuladas, afigurou-se que o modo mais pertinente de o fazer implicou o recurso privilegiado ao método de entrevista, na sua forma menos estruturada e de estilo menos directivo. Por um lado, porque permite aglutinar muitos dos pressupostos inerentes ao método biográfico; por outro lado, porque através daquele formato de entrevista nos foi possível aproveitar melhor as vantagens do uso da expressão livre e directa dos actores, bem como potenciar a nosso favor as situações de interacção entre observador e observado. De acordo com os nossos pressupostos iniciais, esta escolha não fez supor qualquer vínculo, nem tão pouco se traduziu na recusa da utilização de quaisquer outros métodos, tal como mais adiante referiremos.

1.1.1 A entrevista não estruturada no quadro do método biográfico

As razões porque não considerámos a aplicação de entrevistas sob a forma de questionário, decorrem da sua própria definição. O questionário sugere um certo tipo de resposta ao sujeito (BLANCHET, 1983), que é levado a definir-se relativamente a um esquema de pensamento pré-estabelecido, transformação do objecto de investigação, no

qual as questões podem estar longe de ser as que ele próprio se colocaria normalmente. Ou seja, é imposta ao sujeito uma representação mental de um fenómeno, elaborada pelo investigador, o que permite observar «não o sistema de pensamento de um sujeito mas apenas o seu grau de acordo com a representação proposta» (CHAUCHAT, 1985: 150). Por outro lado, o questionário corresponde a uma lógica muitas vezes independente, sob o plano metodológico, da dos sujeitos interrogados, pressupondo ainda que todos eles sejam equivalentes em relação a essa lógica (SIMONOT, 1979).

Algumas destas críticas são particularmente pertinentes quando se trata de investigações sobre o conteúdo e génese das representações dos professores. Os questionários fechados, constituídos muitas vezes por inventários, ou listagens de «crenças», têm sempre um leque de opções restritivo. Forçados a uma escolha num quadro necessariamente limitado, os sujeitos de investigação só muito raramente vêm nessas listagens as opções que correspondam às crenças a que atribuem significado e relevância para justificar as suas próprias acções (PAJARES, 1992).

Em contrapartida, a entrevista de estilo não directivo dá-se quando o entrevistador propõe um tema que o sujeito desenvolve à sua maneira, limitando-se as intervenções daquele a encorajamentos, sem a introdução de quaisquer informações ou orientações (GHIGLIONE e MATALON, 1970). De facto, trata-se de um método “suave” que tem a capacidade de permitir «obter os pensamentos implícitos que o entrevistado assume relativamente a uma dada realidade» (BLANCHET, 1983: 187), tornando possível a iniciativa do sujeito e a reflexão improvisada — porque não limitada a um quadro de investigação rígido — através da produção de um discurso rico, pleno de cambiantes, argumentativo e pluridimensional (CHAUCHAT, 1985; BLANCHET, 1988). O método é particularmente útil no estudo e avaliação de variáveis complexas como os valores, as normas, as crenças, as representações sociais, etc., dados cuja natureza rica e variada só é passível de se discortinar aquando da elaboração de um discurso (CHAUCHAT, 1985; BLANCHET, 1988).

Ao promover a estruturação da informação por cada sujeito e, sobretudo, ao permitir estruturações diferentes segundo cada indivíduo, o investigador tem a possibilidade de procurar a lógica própria de cada sujeito interrogado, relativamente a um problema, a uma situação (SIMONOT, 1979), acedendo não apenas aos procedimentos e operações mentais utilizadas, como ao próprio conteúdo das suas representações (DUPONT, 1989).

Analisando os termos em que estão formuladas as questões de investigação apresentadas no final da I Parte, pretendemos através deste estudo aceder ao funcionamento do pensamento individual e à sua faceta simbólico-ideológica. Só é possível apreender tais dimensões através dum método como o da «entrevista», pelo facto deste permitir que os sujeitos se expressem nos seus termos, utilizando os seus próprios conceitos, «que não são ferramentas de pesquisa como os conceitos científicos, mas elementos constitutivos do seu pensamento e por consequência (...) um aspecto do próprio

objecto de estudo» (CHAUCHAT, 1985: 151), um testemunho do seu raciocínio, mesmo que aos olhos do investigador este possa parecer mais ou menos lógico. Essa uma das razões porque durante o processo se não deve forçar o discurso dos sujeitos a inserir-se num quadro que lhes é estranho, como aconteceria se optássemos por fórmulas do tipo questionário.

Pela sua capacidade de acesso ao subconsciente (CHAUCHAT, 1985), a entrevista permite «ao sujeito exprimir-se espontaneamente, fazendo estado dos seus pensamentos, tal como eles se apresentam no decurso de uma reflexão improvisada que releva efectivamente mais da associação de ideias que de um raciocínio lógico» (*idem*: 152). Nesse contexto é permitido ao investigador recorrer ao vivido dos sujeitos, analisando a sua componente “subjectiva”, buscando pela interpretação e compreensão dos discursos alcançar o significado das acções, identificar a origem e avaliar o peso dos constrangimentos, na tentativa de transformar aquele vivido “subjectivo” em conhecimento “objectivo” (CROZIER e FRIEDBERG, 1977; SIMONOT, 1979).

Pensamos que estes propósitos estão de acordo com a orientação epistemológica e metodológica seguida desde o início do processo investigativo, não obstante se nos terem colocado diversos problemas, decorrentes mais da análise e utilização dos dados recolhidos, que da sua assumida subjectividade. Na verdade, foi possível constatar que a reconstrução da lógica das situações tal como é percebida e vivida pelos actores, não se faz sem dificuldades:

- 1) como descobrir os dados implícitos?;
- 2) como apreender o sentido de condutas aparentemente estranhas?;
- 3) como descobrir o significado subjectivo dos comportamentos?;
- 4) como assegurar um vai-e-vem profíquo entre o subjectivo e o objectivo?

As respostas a tais questões implicam por parte do investigador o conhecimento de alguns factores condicionantes, cujo controlo, contudo, depende mais da experiência que da acumulação de conhecimentos teóricos recolhidos na bibliografia especializada (BRUYNE, 1974; CROZIER e FRIEDBERG, 1977; BLANCHET, 1983; BRU e NOT, 1984; CHAUCHAT, 1985; ERICKSON, 1986; FERRAROTTI, 1988).

Em primeiro lugar, a generalidade dos autores alerta para o facto de toda a situação de observação ser simultaneamente uma situação de interacção social, não existindo observação neutra, isto é, exterior quer à situação social, quer às interacções que a determinam. Em segundo lugar, a metodologia de entrevista é indissociável da própria metodologia da situação de observação, o que também deve implicar uma investigação sistemática dos processos de interacção social. Em terceiro lugar, porque os dados da entrevista são determinados pela situação de interacção social, devem ser

analisados por referência a esta última: o seu valor preditivo decorre das condições sociais em que se processou a recolha, sendo válido apenas para situações idênticas.

2 Procedimentos de investigação

Apresentam-se a seguir os passos fundamentais que foram seguidos no processo de investigação — planificação das entrevistas e descrição do respectivo guião, escolha dos sujeitos de investigação — indicando-se também os dados que permitiram complementar a informação então recolhida. A descrição do método de tratamento das entrevistas, nomeadamente, a identificação e definição das categorias decorrentes do seu conteúdo, será efectuada no capítulo III, antecendo a análise do respectivo *corpus*.

2.1 Planificação e realização das entrevistas

A opção metodológica por uma abordagem investigativa de índole biográfica, obrigou a alguma ponderação acerca da viabilidade de se efectuarem somente entrevistas de estilo não directivo, isto é, centradas estritamente no tratamento de um tema introduzido pelo investigador e que cada sujeito interpretaria unicamente a partir do seu quadro de referência.

No entanto, a diversidade dos sujeitos de investigação (*vide* ponto 2.2) e a abrangência do problema de investigação, principalmente no que concerne à multiplicidade das variáveis em presença, levou-nos a considerar essa via como pouco adaptada à situação de investigação que se iria viver, facto que a realização de duas entrevistas exploratórias e de acerto do guião definitivo veio confirmar.

Assim, embora vinculados ao espírito do método biográfico, considerámos que seria mais importante que ele sobressaísse sobretudo aquando do tratamento dos dados. As entrevistas realizadas acabaram por revestir um formato semi-estruturado: a partir de uma questão inicial formulada de modo idêntico para todos os sujeitos de investigação, desenrolou-se um diálogo cuja dinâmica foi suscitada pela orientação que cada entrevistado decidiu imprimir à sua exposição, decidindo o investigador face à interacção entretanto gerada do momento mais oportuno para se proceder à introdução de novos temas de discussão.

Mais do que questões formais, foram decididos previamente apenas os grandes temas a abordar ao longo da entrevista, por forma a garantir uma certa uniformidade na informação obtida a partir dos vários sujeitos de investigação. No entanto, o entrevistador assumiu liberdade para construir uma conversa numa área particular, estabelecer o seu estilo e fazer perguntas espontaneamente, sem obstar a uma focalização

nos temas já determinados e sem impedir a emergência das experiências e compreensões individuais, a expressão do mundo interior dos entrevistados.

O guião geral da entrevista apresentou a seguinte estrutura:

1) Questão inicial — «Definição de Geografia» (4)

«A primeira questão que eu lhe queria colocar, ponto de partida para a nossa conversa, é uma pergunta de certa forma académica, aliás é a única pergunta académica que eu lhe penso fazer, e é a seguinte: nós somos ambos geógrafos, somos ambos professores de Geografia, de forma que eu gostaria de me dissesse o que é para si a Geografia? O que é para si isto de ser geógrafo?»

Mais do que uma definição nominal de Geografia, pretendeu-se compreender o modo como cada sujeito antevê o objecto de estudo da disciplina, identificar o posicionamento epistemológico emergente de uma dada concepção da ciência, individualizar os elementos conceptuais e metodológicos de que cada professor se serve para justificar o campo de acção da ciência que ensina.

2) Factores condicionantes da concepção de ciência expressa

Avaliação da influência do tempo de frequência da Escola e/ou Universidade, do papel desempenhado pelos docentes com que cada professor foi confrontado, das fontes bibliográficas que lhe foram sendo facultadas, bem como das causas que levam os sujeitos a atribuir papel de relevo aos factores eventualmente referidos.

3) Caracterização epistemológica da Geografia Escolar e Universitária

Identificação do modo como cada sujeito posiciona a Geografia praticada ao nível da Escola e da Universidade por referência às grandes correntes de pensamento geográfico, bem como da forma como justifica essa qualificação; pretendeu-se igualmente que cada sujeito se exprimisse acerca da existência, ou não, de um fio condutor epistemológico através do qual pudesse ser posta em evidência a coerência da prática geográfica desenvolvida.

4) Concepções de «educação» e de «educação geográfica»

Identificação dos factores que condicionam e dos elementos que caracterizam as respectivas filosofias de ensino — finalidades e objectivos, conteúdos do ensino, valores, dimensões educativas a privilegiar, metodologias e práticas de ensino e aprendizagem, papéis e funções atribuídos ao «professor», etc.; avaliação do papel atribuído à educação geográfica no quadro global de formação dos alunos; confronto dessas concepções com a imagem crítica que cada sujeito reteve da educação geográfica praticada aquando da sua

passagem pelo ensino secundário, assim reforçando, ou não, posturas epistemológicas assumidas em momentos distintos do discurso.

5) Relações da Geografia académica com a Geografia Escolar

Não restritas ao domínio do relacionamento institucional, pretendeu-se sobretudo compreender o modo como cada sujeito formaliza as relações conceptuais e metodológicas — esquemas conceptuais, práticas inerentes à actividade do geógrafo, etc. — que se estabelecem, ou devem estabelecer, entre a Geografia praticada pela Universidade e pela Escola, isto é, a forma como cada professor encara a possibilidade de transposição e/ou adaptação epistemológica do modelo universitário ao contexto e às necessidades específicas da educação geográfica a desenvolver pela Escola, nos termos em que as definiu noutros momentos.

6) Passagem da ciência académica para a Escola — a prática educativa

Remetendo cada professor ao momento de conclusão da respectiva licenciatura, ou termo da componente de formação científica (5), pretendeu-se compreender o processo singular de acomodação da Geografia académica às exigências e dinâmica próprias da [educação] geográfica, entretanto conceptualizadas e definidas pelos vários sujeitos: as influências tidas por significativas, os constrangimentos pessoais e/ou as condicionantes de ordem institucional e organizacional, os procedimentos metodológicos privilegiados na prática educativa, o papel e importância atribuídos ao período de «profissionalização» (6), ou a quaisquer outros espaços de formação.

A realização das entrevistas ocorreu no final do ano lectivo de 1993-94, mais precisamente entre os dias 14 e 30 de Junho. Coube a cada professor a escolha do local, da hora e do espaço tido por mais conveniente para a sua concretização. Nos quatro casos, as entrevistas decorreram na escola onde o professor prestou serviço durante esse ano lectivo, em gabinetes de trabalho e salas de aula disponibilizadas para o efeito, não tendo o investigador tido qualquer intervenção nesse processo.

Nenhum dos entrevistados teve conhecimento prévio do conteúdo do guião, nem travou conhecimento pessoal com o entrevistador. O único contacto directo mantido entre ambos antes do momento da entrevista, deu-se por via telefónica e, para além dos arranjos indispensáveis à marcação de um encontro, serviu somente para informar cada entrevistado acerca das finalidades do trabalho, limitando-se então o entrevistador a referir a sua inserção num processo de investigação no âmbito da educação geográfica. Nessa mesma ocasião os professores foram informados que a entrevista seria gravada em formato audio e que o seu conteúdo seria posteriormente transcrito de forma integral, ou seja, respeitando-se todas as inflexões, hesitações, pausas, etc. (ver transcrição do *corpus* — Anexos 1 [Vol. I] e 3 [Vol. II]), estando assegurado o respectivo anonimato. Estas

informações foram de novo transmitidas aos entrevistados no próprio dia da entrevista, imediatamente antes desta ter início.

Cada entrevista durou entre um mínimo de duas horas e quinze minutos e três horas e decorreu sem interrupções. Apenas num dos casos, foi solicitada pelo professor uma pausa para café que, com uma duração aproximada de quinze minutos, serviu para reforçar a empatia e interacção entretanto geradas: durante esse curto período de tempo, ocorreu uma amena troca de impressões, aproveitada pelo sujeito para abordar alguns dos seus projectos de vida, sem quaisquer referências ao decurso e conteúdo da conversa entretanto interrompida.

De uma forma geral nenhum dos professores entrevistados manifestou qualquer dificuldade em corresponder ao diálogo encetado; foi possível estabelecer uma forte interacção entre entrevistador e entrevistados, não se tendo sentido por parte destes qualquer constrangimento decorrente da posição em que se encontravam, tanto mais que se tentou que cada entrevista assumisse o tom de uma conversa amena entre «colegas». Apenas num dos casos foi expressa a opinião de que a questão inicial era “difícil”, facto que não obsteu a que esse professor, após um momento de pausa e algumas hesitações, acabasse por expressar os seus pontos de vista. Concluída a entrevista, todos os professores manifestaram interesse em saber “se tinha corrido bem?”, se tinha correspondido às expectativas e se o conteúdo das suas afirmações serviria aos objectivos da investigação.

Com excepção dos dois docentes mais jovens, e por razões que a seguir se referem, não foi estabelecido qualquer contacto posterior entre entrevistador e entrevistados. Dessa forma, e contrariamente aos procedimentos descritos noutros estudos, não foi entregue a nenhum dos professores a transcrição total da entrevista com ele realizada, pelo que não lhes foi solicitado qualquer comentário ou eventual esclarecimento das declarações efectuadas. No entanto, atendendo ao seu desconhecimento do guião, não é de estranhar que o discurso oral não se configure como um produto acabado nem previamente estruturado ou pensado, mas como algo que se desenvolve no momento. Por esse motivo, houve o cuidado de efectuar uma transcrição que traduzisse o mais fielmente possível as imperfeições, as interjeições, o discurso indirecto, as hesitações, os risos, os comentários, as pausas, os apartes.

22 Sujeitos de investigação

A escolha dos sujeitos de investigação foi determinada, quer pelos pressupostos de que partimos para a definição do problema, seus objectivos e questões de investigação, quer pelo conteúdo do modelo teórico de referência:

- 1) análise das representações e crenças dos professores, bem como dos factores que estes apontam como sua justificação;

- 2) compreensão do modo como a frequência da Universidade e de programas de formação influenciaram essas imagens;
- 3) identificação de períodos de predomínio de diferentes concepções epistemológicas ao nível da formação científica dos professores ou dos candidatos a professores;
- 4) avaliação do modo como tais abordagens condicionam as representações e as crenças dos docentes.

Tratou-se, pois, de proceder a um estudo que pudesse abranger professores situados em diferentes momentos da carreira, já que a diversidade das suas experiências nos permitiria não apenas a compreensão do modo como os processos de génese das representações se desenvolvem no tempo, mas também a possível identificação de fases caracterizadas por diferentes tipos de acções e comportamentos (CLARK e PETERSON, 1986; BRICKHOUSE e BODNER, 1992; PAJARES, 1992).

A recolha de testemunhos de diferentes sujeitos de investigação, decorreu também do pressuposto de que as «representações se constituem como construções que obedecem a um certo número de mecanismos cognitivos e afectivos básicos e a mecanismos sócio-cognitivos e sócio-afectivos que evidenciam a especificidade dos diferentes grupos» (VALA, 1986: 17).

Por outro lado, reportando-se o estudo à situação vivida no Centro de Estudos Geográficos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a investigação tomou como condição necessária o facto de todos os professores terem frequentado e concluído a licenciatura em Geografia naquela Instituição de Ensino Superior. Pretendeu-se igualmente assegurar uma perspectiva diacrónica da situação vivida, quer ao nível da educação geográfica ministrada na Escola, quer ao nível da previsível evolução conceptual e metodológica do curso de licenciatura (fig. 9).

Note-se que através da observação do percurso escolar e profissional dos quatro professores entrevistados é possível antever um período de cerca de trinta anos de evolução da educação geográfica praticada em Portugal, de acordo com as alterações mais significativas às estruturas curriculares. A referência à publicação da obra de Jorge Gaspar «A Área de Influência de Évora», justifica-se pelo facto de a considerarmos um momento de viragem na Geografia portuguesa, símbolo da introdução no país do paradigma neopositivista.

Sob o ponto de vista da análise do ciclo de vida dos professores e dos estádios de evolução que é possível identificar ao longo da carreira docente (HUBERMAN, 1989), os sujeitos de investigação encontram-se, respectivamente, nas fases de *experimentação-diversificação* (Laura e Helena) e de *exploração* (Jorge e Beatriz). Se para as professoras Laura e Helena foi já ultrapassada a fase de estabilização, com consequências ao nível da socialização no seio da Escola e do grupo disciplinar, de domínio de um repertório

pedagógico de base, de um certo conforto psicológico, para Jorge e Beatriz trata-se ainda da descoberta, da necessidade de resolver conflitos, de estabelecer compromissos entre os ideais que se defendem e o pragmatismo que o sistema impõe (7).

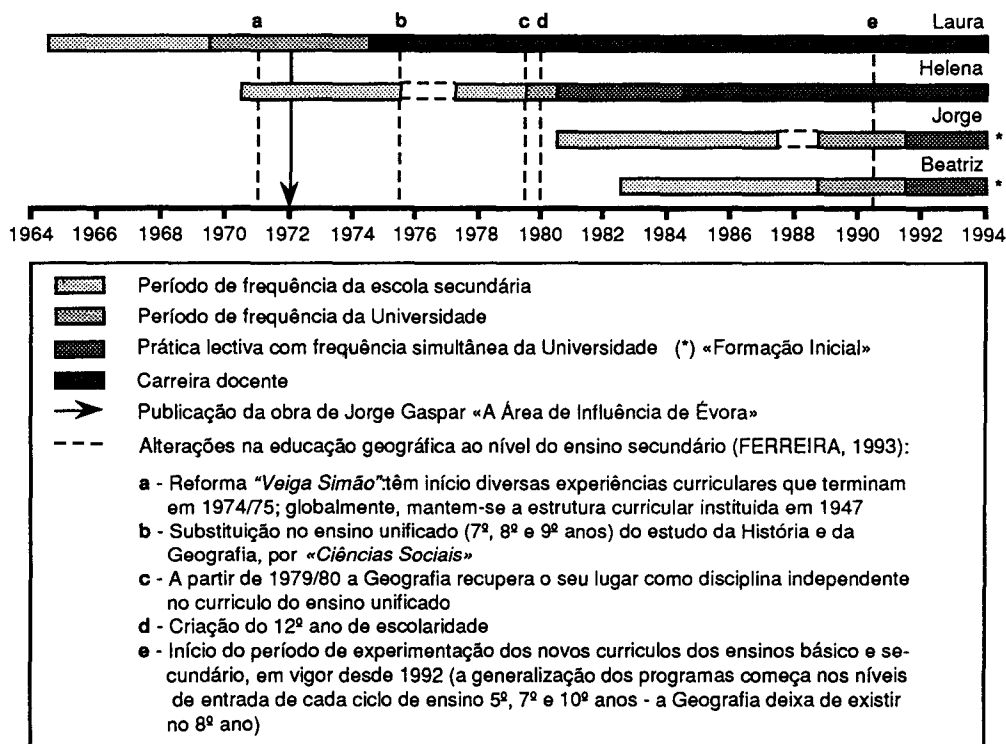


Fig. 9 — Percursos escolar e profissional dos sujeitos de investigação, por referência aos principais momentos de mudança curricular na Geografia

Pelo exposto, pode justificar-se assim a selecção dos professores envolvidos neste estudo:

1) Professores com mais de 15 anos de serviço

No caso da professora Laura, trata-se de um docente cuja licenciatura foi obtida numa fase que definimos como de «transição» paradigmática na Geografia praticada e ensinada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (capítulo II da Parte I); em contrapartida, a professora Helena obteve o seu grau académico num período que podemos considerar já de uma certa estabilização conceptual e metodológica. No que respeita à formação pedagógica, a data de conclusão das respectivas licenciaturas determinou que a sua «profissionalização» se tenha também efectuado segundo modelos distintos — «Estágio Clássico» e «Formação em Serviço».

Em ambos os casos, contudo, a experiência profissional que possuem, o desempenho de cargos de coordenação ao nível do grupo disciplinar e o consequente envolvimento em diversas áreas na prática lectiva, afigurou-se suficiente para que

pudesse dar azo a uma explicitação clara das suas concepções acerca da educação geográfica, mas sem impedir a expressão e identificação das suas próprias ideias acerca do objecto de estudo da Geografia, à luz da formação académica que receberam.

Neste contexto, considerou-se importante avaliar a fragilidade das concepções construídas ao longo da formação académica e profissional, analisando os factores que podem ter conduzido à eventual manifestação, na prática lectiva, de representações mais antigas: preocupação que decorre de um dos pressupostos iniciais, segundo o qual se verificaria uma certa “normalização” das práticas, mesmo no caso de professores que receberam uma formação científica assente em postulados epistemológicos distintos.

Finalmente, estes docentes puderam ainda constituir uma referência relativamente às concepções de educação geográfica expressas pelos professores mais jovens, permitindo-nos talvez antever o tipo de modelos conceptuais e metodológicos com que estes foram confrontados na escola (fig. 9).

2) Alunos finalistas da Licenciatura em Geografia— Ramo Educacional

Aproveitando o facto destes jovens professores terem frequentado uma licenciatura que integra componentes científicas e pedagógicas, entendeu-se que a transição entre essas fases da sua formação poderia fazer emergir um eventual conflito de interesses e de tipos de discurso, reforçado pelos constrangimentos inerentes ao início do desempenho da actividade docente (8). Desse modo, pretendeu-se que o discurso destes sujeitos pudesse contribuir para:

- a identificação de concepções da disciplina ainda muito vinculadas aos modelos com que foram confrontados no ensino secundário;
- a identificação de uma possível transposição para a actividade pedagógica das concepções dos sujeitos;
- a compreensão da sua eventual transformação por via da necessidade de uma adaptação às condições de um novo quadro de actuação;
- a análise da persistência das suas concepções de Geografia, de «educação geográfica» e do sentido que atribuem a «ser professor de Geografia»;
- a avaliação dos efeitos do conflito resultante da passagem da situação de «aluno» para a situação de «professor»;
- a avaliação da fragilidade das representações construídas mais recentemente, sob influência de contextos desfavoráveis;
- a identificação dos factores de mudança das concepções tidas anteriormente à frequência do estágio nos estabelecimentos do ensino secundário.

Tal como referimos anteriormente, não se tendo registado quaisquer contactos prévios entre entrevistador e entrevistados — com excepção dos estritamente necessários à marcação da data de realização da recolha dos dados —, a escolha dos professores foi efectuada a partir de contactos que tiveram por intermediários membros da Associação Portuguesa de Geógrafos e responsáveis pelos módulos de formação em Ciências de Educação do ramo educacional, integrados no Centro de Estudos Geográficos de Lisboa. Dessa forma pretendeu-se obstar a que um eventual conhecimento recíproco do pensamento dos intervenientes, pudesse condicionar o conteúdo e a forma do seu discurso.

23 Utilização de outras fontes de informação

Muito embora o processo de investigação se tivesse desenvolvido em torno da informação recolhida através das entrevistas, entendeu-se útil enquadrá-la recorrendo a outro tipo de dados (9). Esta necessidade justifica-se, pois as numerosas ligações que constituem os sistemas de representações e crenças implicam só por si estudos que tenham em conta os contextos, da mesma forma que a sua multidimensionalidade sugere que o investigador não deve correr o risco de utilizar apenas um referente.

Assim, foi solicitado aos professores que nos permitissem a análise do conteúdo da documentação e dos materiais por si utilizados em apoio à prática lectiva — planificações de longo e médio prazo, instrumentos de avaliação, materiais distribuídos aos alunos, etc. — ou, no caso específico dos docentes que haviam concluído a formação didáctico-pedagógica, o conjunto dos documentos constantes do seu *dossier* de estágio. Era nossa intenção obter uma outra perspectiva das representações, das imagens dos sujeitos relativamente à natureza da ciência, por complemento à informação obtida oralmente, o que permitiria também a avaliação de possíveis discrepâncias, nomeadamente, entre as epistemologias em que se diz acreditar e aquelas que de facto se praticam.

Contudo, já após a realização da entrevista as professoras Laura e Helena afirmaram não lhes ser possível facultar a documentação acordada. Alegaram a esse respeito tratar-se de materiais elaborados no âmbito das actividades do grupo disciplinar, pelo que só o poderiam pôr à nossa disposição depois de consultados os respectivos colegas. Mais tarde fomos informados que se manteve por parte do grupo essa indisponibilidade; este entendeu que dada a circunstância desses documentos reflectirem os consensos de um trabalho de conjunto, os pontos de vista e sensibilidades de vários professores, não se lhes afigurava pertinente associá-los apenas ao discurso de um dos seus membros. Esta resolução foi mais tarde reforçada, quando as duas professoras nos reafirmaram o facto de todos os materiais por que tínhamos

manifestado interesse traduzirem as ideias do grupo disciplinar da escola e não somente as suas.

Dado que já nos encontrávamos na posse da documentação fornecida pelos professores Jorge e Beatriz, optámos por manter a sua utilização, embora em condições diferentes das previamente planeadas. Dessa forma, os materiais em causa deixaram de desempenhar um papel central na análise e interpretação dos dados, servindo somente como um complemento na compreensão do modo como os programas de Formação Inicial podem influenciar a postura, os pontos de vista e as representações dos jovens candidatos a professores:

- na definição dos contornos da filosofia privilegiada pelos programas de formação de professores, tanto na componente de Ciências da Educação ministrada pelas Instituições de Ensino Superior, como na componente prática dinamizada ao nível dos estabelecimentos de ensino básico e secundário;
- na avaliação do papel desempenhado pelos professores que na Escola orientam a prática lectiva dos jovens formandos e da possível influência que aqueles exercem sobre as suas representações;
- na identificação de eventuais discrepâncias entre as concepções que se exprimem e as que transparecem nos materiais que orientam a prática lectiva, ou nos relatórios de avaliação crítica que os formandos elaboram na sequência da sua actividade.

Nesse sentido foi-nos disponibilizado o seguinte conjunto de documentos constantes dos *dossiers* de estágio dos professores Jorge e Beatriz: a) planificações de longo, médio e curto prazo; b) materiais distribuídos aos alunos (textos e fichas de trabalho); c) instrumentos de avaliação dos alunos (testes formativos e somativos) acompanhados das respectivas matrizes de construção e de registo de resultados e dos relatórios de avaliação elaborados pelo professor; d) actas das reuniões de trabalho entre formandos e orientador, nomeadamente as que se seguiram a observação de aulas; e) relatórios finais de auto-avaliação dos formandos, nos quais estes exprimem as suas impressões acerca dos alunos, das soluções didáctico-pedagógicas propostas, das condições em que decorreu a formação, da sua própria postura como professores (10).

Nota conclusiva

A opção metodológica pelo método biográfico pretendeu aproveitar as vantagens que este evidencia, nas situações concretas que projectámos em função da problemática e das questões de investigação, nomeadamente, no que respeita ao potencial da biografia na reconstituição dos itinerários dos actores no contexto das suas relações sociais. O método de entrevista semi estruturada, com um mínimo de directividade, desempenhou o papel de aglutinador, por nos parecer a única que nos a melhor forma de aproveitar o discurso dos sujeitos. Contudo, a não vinculação a um só método de recolha de informação, justifica-se pelo facto de considerarmos que as metodologias qualitativas são suficientemente flexíveis para permitir desenhos de investigação pluri-metodológicos.

Pensamos que a antevisão das disponibilidades de tratamento adequado de toda a informação recolhida, deve constituir um elemento a ter em conta aquando do desenho da investigação. Ela permite justificar, por exemplo, o facto de não termos preconizado a utilização do método de observação participante, não obstante o termos por útil em investigações de contornos semelhantes à nossa. No entanto, porque atribuímos grande importância ao papel da interacção entre o observador e o observado, como forma de potenciar as suas intersubjectividades, pensamos ter coberto, ainda que parcialmente, os objectivos e as capacidades normalmente associados àquele método.

Porque estivemos interessados sobretudo em compreender os processos que levam a determinadas formas de actuação dos professores, optámos por não restringir as potencialidades da abordagem biográfica, quando associada à utilização de entrevistas pouco estruturadas. Pretendemos compreender aqueles processos por via de um discurso que emana do sujeito de investigação, por via de um discurso no qual é o próprio sujeito a dar ao investigador as suas interpretações, a sua imagem dos constrangimentos que o afectam. É o investigador a procurar apropriar-se desse discurso, a procurar compreender e explicar o que acontece, mas reduzindo à partida a sua intervenção, uma vez que o quadro teórico a que se sujeita não decorre de objectivos de verificação. Trata-se sobretudo de um quadro teórico de recurso, coadjuvante na tarefa de interpretar e situar as afirmações do sujeito.

Sob o ponto de vista técnico, os problemas mais importantes com que fomos confrontados ocorreram aquando da efectivação das entrevistas, nomeadamente ao nível do controlo por parte do investigador da situação de interacção em que estas se desenrolam, o que implicou ter de prever e dominar técnicas de redução e controlo dos factores de distorção do discurso dos sujeitos: efeitos de distorsão, efeitos de indução directa e indirecta, efeitos de antecipação, efeitos de manipulação, empatia, interacção verbal e não verbal, etc. (BLANCHET, 1983; CHAUCHAT, 1985).

Notas do capítulo II

- (1) Embora escrito com objectivos e num contexto bem diverso do deste trabalho, não queremos deixar de transcrever as palavras de Santos (1987), apelando a um novo carácter do conhecimento científico: «no paradigma emergente, o carácter autobiográfico e auto-referenciável da ciência é plenamente assumido (...). Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos» (*idem*: 53).
- (2) Muito embora metodologicamente privilegiemos a abordagem biográfica, muitas concepções recentes quanto aos moldes em que deve processar-se a investigação, preconizam a adopção de abordagens multi-método. Eventualmente o nosso trabalho situar-se-ia no interface das abordagens biográfica e etnográfica. Com efeito, embora apresentem características diferentes, julgamos que entre elas existem um sem número de aspectos comuns, que poderiam justificar uma utilização que potenciase a sua complementaridade.
- (3) Remetemos essencialmente para o subcapítulo em que abordamos as questões da subjectividade e da reavaliação do seu valor enquanto fonte de conhecimento científico (capítulo I, ponto 1.2.3, p. 289).
- (4) Ainda que com ligeiras variações, a transcrição que se apresenta traduz o formato utilizado para a questão inicial tal como foi formulada aos quatro professores entrevistados; esta indicação pode ser confirmada no Anexo 1, no qual se transcreve integralmente o *corpus* de uma das entrevistas de investigação e no Anexo 3 (Vol. II) onde se transcrevem os *corpus* da totalidade das entrevistas efectuadas. Tal como foi por nós referido tratou-se da única questão relativamente à qual foram decididos *a priori*, quer o formato, quer o conteúdo.
- (5) Decorrente do facto de dois dos professores entrevistados serem finalistas da Licenciatura em Geografia — Ramo Educacional, para quem a componente científica terminou no final do 3º ano, correspondendo os 4º e 5º anos à formação em Ciências da Educação e Estágio Pedagógico, período em que a discussão daquelas temáticas ocorre apenas segundo as necessidades da prática lectiva.
- (6) Tendo dois dos professores entrevistados concluído a licenciatura já profissionalizados, considerou-se pertinente avaliar a importância e a influência exercida pela formação inicial no processo em questão, tanto mais que, tratando-se de jovens docentes sem qualquer experiência docente anterior à realização do estágio, se afigurou interessante analisar até que ponto esta pode constituir factor condicionante não só das práticas, mas sobretudo das concepções dos professores acerca da Geografia e da educação geográfica. Embora os restantes professores entrevistados tenham frequentado outros modelos de profissionalização, entendeu-se também útil discutir com eles este tema, nomeadamente, para avaliar em que medida modelos de profissionalização assentes em pressupostos, objectivos e modos de funcionamento diferentes, geram dinâmicas que dão corpo a filosofias de formação igualmente distintas, a formas de actuação diversas por parte das Instituições e actores intervenientes.
- (7) Segundo o modelo proposto por Huberman (1989), a *entrada na carreira* é, simultaneamente, um tempo de «sobrevivência» e de «descoberta»: de sobrevivência face ao choque do real, de jogo de tentativa e erro, de preocupação consigo próprio e com o estatuto face aos seus pares, de afastamento entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula; de descoberta, porque reflexo de um estímulo para com a experimentação, de orgulho na posse da sua turma, dos seus alunos, do seu programa e de fazer parte de um grupo profissional constituído. Em contrapartida, a fase de *experimentação-diversificação*, também vivida pelos professores entre os sétimo e vigésimo quinto anos de carreira, é suscitada por outro tipo de motivações: nuns casos passa pela tentativa de aumentar o seu contributo e impacto no seio da turma, para o que é necessário ter-se atingido um estágio de consolidação pedagógica; para outros, reveste sobretudo a forma de intervenção institucional — avaliam-se as aberrações do sistema às quais se atribuem as culpas por uma diminuição do impacto da acção pedagógica do professor, num processo que pode desencadear a procura do desempenho de cargos e de responsabilidades administrativas (potenciando a ambição pessoal), ou simplesmente de novos desafios; em todo o caso, muitas destas estratégias se configuram como formas de compensar os receios face à rotina que paulatinamente se vai instalando.

- (8) Em Pajares (1992) preconiza-se o estudo das crenças dos professores inseridos em programas de formação inicial, por se considerar que elas são muitas vezes «idealistas», «irrealisticamente optimistas», ou «insidiosas» e «disfuncionais». Por isso, importaria explorar o conteúdo e os efeitos dessas crenças depois de concluída a formação, tanto mais que se realça o seu papel de intermediário no modo como os professores adquirem e interpretam os conhecimentos e conteúdos difundidos na formação, e o reflexo desse processo nas atitudes e comportamentos posteriores. Estes pressupostos podem relacionar-se com alguns aspectos discutidos quando da definição teórica do problema de investigação, nomeadamente quanto ao facto das «crenças precoces não exploradas» puderem ser responsáveis pela perpetuação de práticas antiquadas, ou ineficazes.
- (9) Justificar na metodologia o facto de não se terem confrontado os professores com situações problemáticas, o que decore da própria natureza do saber geográfico — natureza da ciência
- (10) O elevado número de documentos que nos foi apresentado pelos dois professores formandos, exigiu um trabalho de selecção, dada a impossibilidade de os apresentar e utilizar na globalidade. O produto dessa escolha encontra-se disponível para consulta, constituindo o Anexo IV (Vol. II).

Capítulo III — Análise do conteúdo das entrevistas

Nota introdutória

Este capítulo tem por finalidade a apresentação e análise dos dados de investigação recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a quatro professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de quatro escolas da Área Metropolitana de Lisboa.

A anteceder essa análise procedemos à descrição do processo de tratamento a que foi sujeita cada uma das entrevistas, referindo-se a esse propósito:

- 1) a forma como foi constituído o respectivo *corpus*;
- 2) a natureza e conteúdo das categorias definidas;
- 3) a sequência dos procedimentos seguidos nesse tratamento.

Através da análise efectuada não tivemos acesso às práticas dos professores, mas tão somente ao modo como estes verbalizam as suas próprias intenções didáctico-pedagógicas: o seu estilo, a sua filosofia de ensino, as estratégias e metodologias que afirmam privilegiar. Pretendeu-se ainda analisar atentamente as expressões que parecem trair o espírito mais ou menos inovador, mais ou menos aberto, mais ou menos centrado nos alunos, revelador de um ensino ainda assente no papel nuclear do professor, preocupado com a transmissão do saber, menos do que com a compreensão ou o desenvolvimento de capacidades.

Por tudo isso, o conteúdo de cada uma das categorias definidas foi encarado com uma certa latitude, a fim de permitir que o retrato do percurso de cada professor tivesse alguma coerência interna e tornasse possível a identificação do seu fio condutor. Estamos conscientes que esta opção aumentou o grau de subjectividade no tratamento dos discursos, bem como o nível de implicação do investigador, muito embora os tenhamos por justificados à luz do contexto epistemológico em que nos posicionámos.

1 Tratamento das entrevistas

O tratamento das entrevistas obedeceu aos princípios metodológicos decorrentes quer do quadro epistemológico em que se desenvolveu a investigação, quer da opção por uma abordagem de inspiração biográfica, quer ainda da natureza do próprio processo de recolha dos dados: 1) aceitação do valor científico do conhecimento subjectivo e consequente recusa das abordagens nomotéticas e dos raciocínios deterministas; 2) assunção de que o discurso dos actores é um saber não organizado que é preciso decifrar por forma a realçar a sua especificidade heurística; 3) aproveitamento da intersubjectividade emergente da forma singular como foi conduzida cada uma das entrevistas.

Depois de transcritas as entrevistas, os dados obtidos foram objecto de análise de conteúdo, operação que decorreu em três fases complementares e tomou sempre por referência a estrutura global do guião já apresentado (1). Através da sua leitura pretendeu-se, não apenas uma descrição enumerativa das características do texto, mas assumir a possibilidade de inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens, a obtenção de alguns indicadores que permitissem a sua posterior interpretação (BARDIN, 1977).

Ainda que de natureza essencialmente intuitiva, a primeira fase da análise consistiu na organização do *corpus* de cada uma das entrevistas, na sua estruturação em função das grandes áreas temáticas que orientaram a conversa mantida com os quatro professores, na identificação das possíveis ligações entre acontecimentos, referências, pontos de vista, que os entrevistados estabeleceram ao longo do discurso (Anexo I).

Na segunda fase procedeu-se então à leitura flutuante das entrevistas, de acordo quer com o guião inicial, quer com os objectivos e questões de investigação formulados. Foram-nos assim sugeridos os temas que permitiram a análise mais detalhada do *corpus*; a sua definição teve por base a identificação de conjuntos de afirmações acerca de um assunto e levou à sua classificação em categorias e à sistematização do respectivo quadro de leitura.

Embora aquelas não tivessem sido definidas *a priori*, entendemos que os critérios seguidos na categorização deveriam seguir de perto as grandes áreas temáticas constantes do guião. Por isso, as unidades de registo privilegiadas são essencialmente de tipo semântico, pelo que correspondem a temas ou a unidades de informação (VALA, 1989):

1. Definição de Geografia

- postura, quadro epistemológico subjacente (no caso de cada sujeito o referir explicitamente);

- justificação desse quadro, por exemplo, à luz da Geografia com que foi confrontado na Escola;
- questionamentos, justificações que ajudem a clarificar sob o ponto de vista epistemológico a definição apresentada;
- evidência de que a sua própria definição já engloba outras vertentes e referentes, emergentes do próprio questionamento; novos paradigmas e sua caracterização;
- (des)valorização de determinadas palavras-chave como, por exemplo, espaço, região, interação, síntese;

2. Da Escola secundária à Universidade

a) Influência da Escola

- motivações pessoais, razões que estiveram na base da opção pelo curso de licenciatura;
- recordações da frequência da escola (tipo de educação geográfica, conteúdos privilegiados, métodos de ensino, etc.);
- qualificação global da disciplina, se possível com a explicitação do respectivo enquadramento de carácter epistemológico;

b) Influência da Universidade

- primeiras impressões deixadas pelo curso universitário;
- sistematização do papel desempenhado pela Universidade, no processo de construção da sua definição de Geografia;
- exemplos dessas influências (tipo, forma e qualidade), nomeadamente quanto ao papel assumido pelos docentes, ou quanto à postura dos próprios alunos;
- limitações apontadas à orgânica e dinâmica imprimidas no curso;

Principais fontes

- referência a autores e/ou obras tidos por relevantes para o conteúdo da definição explicitada e sua justificação;
- cadeiras importantes e professores que pelo conteúdo, ou postura, possam ter constituído influências marcantes e sua justificação;

Fio condutor da Geografia universitária

- identificação de um paradigma que os sujeitos tomem por dominante e que esteja subjacente, quer aos conteúdos leccionados, quer à postura e métodos privilegiados pelos docentes responsáveis;

- referência à identificação de possíveis incoerências epistemológicas;
- influência dessa situação nas dificuldades sentidas pelos «alunos» para a identificação do fio condutor global;
- justificação e exemplos dessas manifestações;
- lógica das escolhas que cada sujeito parece inferir da globalidade do curso frequentado;

3. Concepções de Educação e de Educação Geográfica

a) Concepção de Educação

- paradigma educacional privilegiado (função da Escola/da Educação na formação do indivíduo);
- utilidade da Escola — critérios de avaliação;
- implicações metodológicas decorrentes dos valores enunciados (possível renovação das práticas, possível renovação dos papéis do professor, ligação destes parâmetros aos valores educativos que se diz privilegiar);

b) Concepção de Educação Geográfica

- paradigma de educação geográfica e sua ligação ao quadro epistemológico subjacente à definição da ciência;
- ligação e/ou integração desse paradigma no contexto dos valores explicitados relativamente à Educação no seu conjunto;
- explicitação de diferentes componentes da educação geográfica, ao nível dos objectivos, valores, abordagens conceptuais e filosóficas;
- implicações metodológicas, analisadas segundo os parâmetros já utilizados para o paradigma educacional

Imagem da Geografia Escolar de ontem e de hoje

- (des)ajustamento face à realidade e aos alunos;
- quadro epistemológico subjacente, tal como este é identificado e avaliado pelo sujeito;
- práticas de ensino e aprendizagem valorizadas;
- papel atribuído à mudança e identificação dos factores que a podem tornar mais, ou menos, viável;
- imagem global da educação geográfica que se pratica actualmente;

4. Relações da Geografia universitária com a Geografia escolar

- sistematização das áreas de influência da Universidade sobre a Escola;

- transposição da Geografia académica para a educação geográfica (selecção dos conteúdos, métodos de trabalho, precauções); justificação;

5. Passagem da Geografia académica ao ensino

a) Influências (2)

- identificação e justificação das principais influências (acção de antigos professores, leituras, etc.);
- possível vínculo às ideias difundidas pela Universidade (passível de ser ligado à categoria anterior);
- coerência e sintonia epistemológicas;

b) Condicionantes

- identificação e justificação dos principais factores condicionantes (concepções de educação e de educação geográfica, relações com outros professores, etc.);
- estrutura de funcionamento do sistema educativo e da Escola, constrangimentos de carácter organizacional e/ou burocrático;
- avaliação global do papel dos factores condicionantes no conjunto do processo de transferência da Geografia académica para o ensino;

c) Processos e práticas preconizados

- relação com os valores e objectivos assumidos no âmbito dos paradigmas educacionais e de educação geográfica;
- importância atribuída a determinados conteúdos geográficos;
- elementos de ordem conceptual, ao nível da forma como concebe o conjunto da prática lectiva;
- fio condutor e coerência das metodologias que se afirma privilegiar;
- sintonia das metodologias com os valores apontados;
- práticas efectivamente implementadas e dificuldades eventualmente sentidas (tipos de escolha a que se viu forçado);

d) Profissionalização (3)

- papel desempenhado pela componente de formação didáctico-pedagógica;
- eventuais contradições entre a componente científica da licenciatura e a componente didáctico-pedagógica, nomeadamente, as de carácter epistemológico;

- consonância entre o ideal preconizado pela formação didáctico-pedagógica e as suas próprias ideias (ao nível das filosofias de ensino — possíveis discrepâncias, identificação e causas);
- papel desempenhado pelo docente a quem coube a responsabilidade do acompanhamento e orientação da prática lectiva;
- carácter e/ou filosofia do modelo de formação frequentado (possível discrepância entre as diferentes áreas da formação, quanto à postura que evidenciaram).

Procurou-se evitar a identificação de um número excessivo de categorias e de subcategorias, por forma a não desfigurar o discurso elaborado por cada um dos sujeitos de investigação. Pelo contrário, pretendemos realçar os traços de individualidade das posições assumidas, em consonância com os princípios que orientaram o modo como as entrevistas foram estruturadas e conduzidas.

Em primeiro lugar, entendemos que um excessivo parcelamento do discurso produzido dificultaria a integração dos vários temas tratados, contrariando assim uma disposição evidenciada pelos professores à medida que se foi aprofundando o diálogo e a interacção com o entrevistador e se foram apercebendo dos seus propósitos. Ao facto também não é estranha a interrelação entre as variáveis que definem o problema de investigação, que pela sua natureza não nos pareceu legítimo conceber como um mero somatório de universos distintos e independentes. Dessa forma, se a tendência para a produção de um raciocínio demasiado genérico constituiu um dos riscos do estilo pouco dirigista de conduzir as entrevistas, consideramos que a liberdade concedida aos professores para estabelecerem as ligações que tiveram por convenientes, se afigurou como um dos componentes mais profícuos do método utilizado.

Em segundo lugar, a não identificação de um número excessivo de categorias prendeu-se com a nossa tentativa de decifrar o discurso dos sujeitos sem recorrer aos instrumentos de interpretação analítica normalmente utilizados (pastas separadoras, cartões de ficheiro, análise de ocorrências, quantificação, entre outras). Julgamos que estas técnicas provocariam a coisificação do *corpus*, tornando mais difícil a construção de uma imagem globalizante de cada um dos discursos e impedindo a individualização do perfil singular que deles transparece. Ao evitarmos as análises de natureza nomotética, pretendemos sobretudo preservar as ligações que o sujeito estabelece entre o conjunto das afirmações por si produzidas, valorizando o “todo” e não apenas o conteúdo que aquelas manifestam quando tomadas individualmente.

No mesmo sentido, a individualização de subcategorias deve ser entendida como uma consequência natural da prática discursiva adoptada pelos professores, do modo como estes interpretaram as questões formuladas, do sentido e direcção que imprimiram à expressão do seu pensamento. Mas, por outro lado, elas são também o resultado das inflexões, das adaptações que o investigador fez ao guião, por forma a que este se adequasse à espontaneidade do discurso, aos caminhos que cada sujeito foi abrindo.

Depois de identificadas as categorias e definido o seu quadro de leitura, procedeu-se à análise do *corpus* de acordo com os seguintes procedimentos: a) levantamento cronológico de todas as informações prestadas pelo sujeito relativamente a cada uma das categorias estabelecidas; b) organização, para cada professor e para cada categoria de uma área temática na qual se integraram as informações anteriormente assinaladas; c) avaliação da relevância de cada uma dessas áreas no conjunto do discurso produzido pelos sujeitos; d) análise das informações obtidas com o intuito de compreender, relativamente a cada professor, o modo como este interpretou e estruturou o objecto das diferentes categorias. Esta fase do tratamento dos dados encontra-se exemplificada no anexo II (4).

A terceira fase de tratamento dos dados consistiu na reconstrução do discurso dos professores, transformando o tempo da entrevista no tempo e espaço próprios do percurso de vida de cada sujeito. Pretendeu-se, assim, compreender o sentido que atribuem à Geografia e à educação geográfica, como reflexo quer das suas representações sobre a natureza da ciência e do seu ensino, quer das influências que sofreram na Escola e na Universidade enquanto alunos e, de novo na Escola, já no desempenho da sua actividade profissional. O termo «sentido» é, pois, entendido na triplíce acepção de significado, direcção e sensação; decorre das representações da pessoa, faz parte integrante do seu mundo próprio e visa estabelecer uma coerência entre ela própria e o mundo que a rodeia (OROFIAMMA, 1990).

Nesta última fase do tratamento houve que proceder a uma releitura da transcrição do *corpus* e, por vezes, à integração das informações em áreas temáticas diferentes das inicialmente previstas; evitou-se em todo o caso a definição de novas categorias, ou subcategorias. Por isso, consideramos que o conteúdo destas foi encarado com uma certa latitude, o que se deveu também à forma abrangente como se procedeu à sua definição. Mais uma vez realçamos que o nosso objectivo foi destacar a integração das posições assumidas pelos sujeitos ao longo das várias fases da entrevista, cada uma tratada de maneira a captar o carácter único e irrepetível do perfil dos professores, a expressão individual do seu pensamento.

Na análise dos dados que a seguir se apresenta assumimos claramente, quer a utilização de procedimentos de inferência, enquanto «operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras» (BARDIN, 1977: 39), quer a introdução de comentários e juízos de valor, da exclusiva responsabilidade do investigador, os quais embora aumentando o grau de subjectividade da análise entendemos por fundamentais para a posterior interpretação dos dados. Neste contexto, consideramos a inferência como um processo intermédio que permite a passagem entre a primeira etapa de descrição e enumeração das características do texto e a interpretação, fase derradeira em que se explicita a significação concedida a estas características, num compromisso entre o desejo de rigor na investigação em curso e a necessidade de «descobrir, adivinhar, ir além das aparências» (*idem*: 29).

2 Apresentação e análise dos resultados

2.1 Laura

Laura tem 44 anos e é natural da região Sul do país. Entrou para o antigo Curso Geral dos Liceus no ano lectivo de 1964-65, tendo concluído o Curso Complementar em 1968-69. Os contactos com a disciplina de Geografia duraram os cinco anos da sua passagem pelo Liceu: os 3º, 4º e 5º decorreram num estabelecimento de ensino particular, enquanto a frequência dos 6º e 7º anos do Curso Complementar se deu no ensino oficial.

Entrou para a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no ano lectivo de 1969-70, tendo aí concluído a licenciatura em Geografia no Verão de 1974. Iniciou a sua carreira docente logo no ano lectivo de 1974-75, tendo, portanto, presentemente uma experiência de 20 anos de ensino. A sua profissionalização ocorreu durante o ano lectivo de 1975-76 e correspondeu à frequência do actualmente designado «Estágio Clássico», embora sem a realização de «Exame de Estado».

Tendo passado ao longo da sua carreira apenas por três estabelecimentos de ensino, Laura desempenha desde há doze anos o cargo de delegada de grupo disciplinar na Escola onde se encontra colocada actualmente. Ao longo da sua carreira profissional leccionou todos os níveis que constituíam o currículo de Geografia dos antigos ensino unificado e secundário. Durante o período em que se dedicou ao ensino dos 7º, 8º e 9º anos do unificado, adoptou sempre o princípio da sequência pedagógica. Mais recentemente, tem vindo a leccionar somente o 12º ano de escolaridade, pelo que não possui qualquer experiência de ensino dos programas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em vigor desde 1992.

Pessoa aberta e descontraída, Laura alicerça a sua prática numa relação franca e cooperante com os seus alunos. Exigente e rigorosa no que respeita ao conteúdo científico das matérias que lecciona, a professora sempre procurou manter-se informada, tendo criado o hábito de frequentar as mais variadas acções de formação, mesmo antes de terem sido instituídos os actuais mecanismos de progressão na carreira docente.

Definição de Geografia

A definição apresentada por Laura decorre da intersecção de elementos de origem e natureza diversas, sem que tal impossibilite a formulação por parte do sujeito de um conjunto de proposições epistemologicamente coerentes. Nelas se incluem:

- 1) uma componente de carácter conceptual, fruto da análise da posição da Geografia no contexto das ciências;

- 2) uma componente metodológica, de integração dos processos operativos característicos da ciência geográfica;
- 3) uma componente de aplicação, consequência do papel e função sociais desempenhados pelo saber geográfico.

A necessidade de uma abordagem global e integrada dos fenómenos que ocorrem sobre a superfície terrestre, deve conduzir a uma Geografia na qual se esbate a dicotomia entre o «natural» e o «humano». Neste contexto, a disciplina toma para si uma posição de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, no que constitui não apenas uma das suas especificidades, mas é sobretudo um factor de individualização.

A análise globalizante do espaço terrestre afigura-se como a única forma de aceder a um conhecimento com alguma correspondência à realidade observada: *«nos dias de hoje não faz sentido outra... outra coisa (...) eu penso que não podemos ver os fenómenos sem ser assim... o seu estudo assim, integrado»* (L: 30) (5). A concepção da Geografia enquanto «ciência una», embora tenha sido recuperada a partir de finais dos anos 70 na tentativa de contrariar os excessos da especialização, não deixa de traduzir, pelos termos em que é formulada, um certo classicismo na matriz de Geografia que Laura adopta.

Ela é compensada com a noção de que a Geografia actual possui uma vertente de utilidade social, relacionada com a sua utilização nos domínios que, de uma forma ou de outra, estudem problemas ou se proponham intervir ao nível da organização do espaço: *«eu, no tempo até da faculdade, recusei alguns convites (...) para ir trabalhar com questões ligadas a problemas de urbanização e de planeamento. Faria isso com igual prazer»* (L: 2).

Importa desde já salientar que estes pressupostos constituem o núcleo em redor do qual se organiza o discurso de Laura, tornando possível compreender muitas das suas posições acerca da educação em geral e da educação geográfica em particular.

Na verdade, é a capacidade para proceder a uma síntese de saberes, que transforma a Geografia na ciência que permite compreender o mundo: *«penso que é útil, para nós, até para compreender o mundo que nos rodeia, uma formação (...) diversificada, da área (...) das ciências exactas, da área das ciências da natureza, no fundo, a Geografia será (...) uma visão de síntese disso (...) algo que é específico da Geografia»* (L: 1) *«a Geografia é uma ciência que permite ter uma visão diversificada dos vários fenómenos, do mundo, de facto é uma posição (...) de síntese e de charneira entre as ciências da natureza e as ciências humanas»* (L: 3).

Esta visão da Geografia, embora tenha sido um dos factores que despoletou o interesse de Laura pela disciplina — *«achava que a Geografia contribuiria para conhecer o mundo, para ajudar a perceber aquilo que me rodeava e aquilo que existia»* (L: 2) — não deve ser associada à concepção clássica que restringe a ciência a uma dimensão puramente locativa, da qual resulta uma abordagem descritiva da superfície terrestre: *«os próprios alunos, por vezes, quando chegam à aula e são capazes de perguntar "... Srª*

Drª, onde é que fica não sei quê?...” estou a dizer assim desta forma... parece que querem que os professores sejam Atlas ambulantes» (L: 15). No mesmo sentido se exprimiu o sujeito a propósito da utilização do «trabalho de campo», metodologia de investigação fundamental para a Geografia, mas considerado símbolo de uma concepção clássica da disciplina, por contraponto aos novos métodos de recolha e tratamento de dados introduzidos pelo paradigma neopositivista.

Todavia, julgamos poder inferir que, para Laura, o carácter «clássico» atribuído ao trabalho de campo decorre mais dos problemas de investigação aos quais é aplicado, que das propriedades inerentes à metodologia: «íamos para Salemas, que fica aqui relativamente perto de Lisboa, fazer trabalho de campo... portanto, isso poderá considerar-se que era uma visão muito clássica, mas simultaneamente nós já fazíamos coisas ligadas à área de influência e ao estudo desses indicadores, (...) algo que (...) estava a surgir na Geografia portuguesa» (L: 6).

O tradicionalismo do trabalho de campo, parece derivar igualmente do facto dos geógrafos possibilistas-regionais o terem utilizado como meio de «observação directa» da paisagem, procedendo depois à descrição exaustiva dos seus vários aspectos. É exactamente esta função descritiva da observação directa que Laura recusa de modo muito claro, significando também ela a negação de uma Geografia entendida como a ciência da «observação da paisagem»: «se isso de observação da paisagem é chegar ali e olhar para a paisagem, penso que não é isso! Agora se isso significa que (...) pode-se ir fazer inquérito e o inquérito pode-se aplicar na “física” ou na “humana”, depende... agora ir ali só para olhar e ver a paisagem (...) “... sou muito contra!...”» (L: 40).

Globalmente, pode afirmar-se que a integração dos saberes que se preconiza permite equilibrar as abordagens excessivamente especializadas resultantes da introdução e desenvolvimento dos métodos quantitativos, contrariando a sua tendência para uma análise redutora do espaço: «a Geografia permite às pessoas terem simultaneamente uma visão (...) mais científica (...) ligados à matemática, etc., mas simultaneamente (...) permite ter uma visão das diferenças que podem existir (...) entre diferentes factos e fenómenos que (...) só uma visão mais matemática não dá» (L: 3). Nesta associação de ideias é possível inferir que, para o sujeito, a quantificação inerente ao incremento da «nova Geografia» constituiu um processo que permitiu à disciplina adquirir cientificidade, por comparação com o carácter clássico-descritivo do paradigma anterior.

No entanto, Laura salienta que só através de uma formação multifacetada, conceptual e metodologicamente, é possível ao geógrafo uma correcta compreensão da realidade: «muitos geógrafos têm (...) esta formação múltipla, que lhes permite ter uma visão global. Hoje num mundo em que em muitos aspectos se tem uma visão muito especializada, eu penso que ter uma visão global dos fenómenos, dos factos, é útil» (L: 3).

Da Escola Secundária à Universidade

Influência da Escola

Ao longo do seu percurso escolar Laura afirma ter desenvolvido um conjunto de interesses muito diversificado, patente no facto de manifestar simpatias por áreas tão diferentes como a História, a Física e Química, ou a Matemática. No entanto, refere que o seu espírito curioso desde sempre a levou a privilegiar a Geografia, ciência que, como destacámos anteriormente, lhe permitiria conhecer o mundo e compreender o que a rodeava, para além de nela se poderem rever saberes distintos.

Esta constituiu a principal razão da sua opção pela licenciatura em Geografia: *«era uma pessoa que tinha interesses diversificados e poderia ter ido para vários cursos... havia vários cursos que me podiam interessar (...), mas eu tinha concerteza a noção que a Geografia me permitiria ter essa visão que eu queria e esse conhecimento do mundo e sintetizar vários dos meus interesses (...). Ou seja, eu acho que já gostava de Geografia»* (L: 10-11).

Assim, é possível identificar uma forte coincidência entre, por um lado, as influências que o sujeito tem por marcantes no seu passado escolar e, por outro lado, dois dos traços fundamentais da sua definição de Geografia: ciência de síntese e de charneira, cuja integração de saberes permite conhecer a diversidade de aspectos da superfície terrestre. No mesmo sentido, realça que no confronto entre a Geografia e a História, aquela saiu favorecida por se afirmar como disciplina mais abrangente: *«porque é que eu não fui para História? Porque eu era boa aluna a História (...) e então eu acho que (...) fui claramente para Geografia, porque eu tinha na minha adolescência, na minha visão, (...) eu tinha a noção que a Geografia podia satisfazer os meus interesses de uma forma mais global do que a História»* (L: 11). Não obstante, a Geografia escolar desse tempo é considerada como tendo um carácter essencialmente descritivo, ligado sobretudo ao desenvolvimento das capacidades de memorização: *«eu acho que era (...) bastante descritivo (...), obrigavam as pessoas em determinada altura, a ter que saber, não sei quê "produções", ou que mais não sei quê»* (L: 12-13).

A este processo não é estranha a influência dos professores, ainda que por motivos distintos e mesmo opostos. Por um lado, a sua antipatia para com um professor levou-a a excluir à partida a hipótese de vir a frequentar um curso na área das Ciências Naturais: *«eu tive uma professora de desenho, que deve ser a responsável por eu não ter ido para a área "F" (...) eu não sei, agora, à distância, eu não sei se eu não teria ido à mesma para Geografia, mas de facto ela era profundamente prepotente e eu odiava aquilo (...), eu não iria ter desenho de maneira nenhuma, eu excluí essa parte da Matemática, por essa razão»* (L: 11).

Por outro lado, considera globalmente positiva a acção dos vários professores de Geografia com que foi confrontada, muito embora não lhe seja possível fazer qualquer

destaque: *«vendo à distância, acho que tive professoras de Geografia, que eram boas professoras, mas... quer dizer, não há uma figura que sobressaia (...) de facto eu não posso dizer que foi "A" ou "B" que me levou a ir para Geografia»* (L: 12).

Do mesmo modo, não lhe é possível afirmar com clareza se a influência desses docentes se deveu ao conteúdo da Geografia que ensinavam, se às suas metodologias de ensino e aprendizagem: *«se calhar, a maneira como davam as aulas, os assuntos... interessavam-me, pronto... (...). Acho que houve essa influência múltipla, mas a esta distância não consigo pormenorizar muito mais»* (L: 12). Ainda que de forma algo difusa, o interesse pela Geografia em si mesma parece sobrepor-se a todas as influências, o que não é estranho face às posições anteriormente expressas e é reforçado pelo contexto político-social que marcou o nosso país na segunda metade da década de 60: *«tanto o desejo... acho que havia nessa altura, um desejo muito grande de conhecer o "mundo", se calhar, que a Geografia permitia, porque repare o que é que se dava na época (...). Mas de facto, a Geografia tinha muita importância para mim»* (L: 12). No entanto, a sua avaliação das práticas dos professores, independentemente dos juízos de valor formulados, permitiu-lhe ir tomando consciência do papel que cada docente pode desempenhar na criação de centros de interesses nos seus alunos, porque *«eu até tinha jeito para várias coisas... está a ver como um professor pode condicionar... nós sabemos isso...»* (L: 11).

Além disso, a diversidade das estratégias utilizadas, algumas delas tidas por pouco comuns para a época, parece ter constituído um factor de compensação do carácter regionalista e descritivo da Geografia escolar desse tempo, na tentativa de levar os seus alunos a desenvolver outro tipo de capacidades e competências: *«eu lembro-me de nessa época, no colégio, nós por vezes fazíamos trabalho de grupo (...), nessa época era uma estratégia que não era comum, nem de longe nem de perto (...) nós nas aulas manusearmos e consultávamos Atlas... (...) as professoras (...) isso para mim é claro (...) incentivavam muito o raciocínio, a compreensão, a relação dos factos e não, desculpe lá, aquela coisa que era decorar coisas»* (L: 12-13). Veremos, mais adiante, como estes factos permitem fundamentar o modo como Laura concebe as várias dimensões da sua actuação como professora.

Influência da Universidade

Recordando a sua passagem pela Universidade, Laura identificou um sem número de factores condicionantes das suas posições actuais que, pelas suas características, podem ser agrupados em duas categorias principais: 1) a organização global do curso de licenciatura, quer no que respeita ao conteúdo científico, quer no que concerne às metodologias de trabalho privilegiadas, nas quais é destacada a acção de diversos docentes; 2) a criação de uma certa consciência epistemológica decorrente, por um lado, também das práticas de alguns professores, por outro lado, da vivência do período de

transição que se começava a fazer sentir na Geografia portuguesa, especialmente no Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

Em primeiro lugar, Laura considera ter tido uma boa formação científica em todas as áreas que constituem o saber geográfico, facto que tem por fundamental para a construção da sua concepção de Geografia e foi reforçado pela possibilidade que lhe foi dada de confrontar as abordagens de diferentes correntes de pensamento: *«eu penso que na faculdade, na época em que eu fiz o curso tive, em geral, uma boa formação académica»* (L: 4) *«quando eu digo uma boa formação académica refiro-me ao conhecimento científico em si, porque (...) seja na física ou seja na humana, há visões, há pontos de vista, há casos que há teorias, há casos que há modelos, (...) eu penso que de facto esse rigor, esse conhecimento profundo baseado até em muitas leituras, em conhecimento de muitas obras, dos mais diversos autores, ingleses, franceses, etc., isso me foi dado»* (L: 5).

A estratégia seguida acabou por vir de encontro ao seu gosto pessoal pela leitura e permitiu-lhe alargar os seus horizontes conceptuais: *«eu sempre fui uma pessoa que gostei muito de ler e sempre fui curiosa e sempre gostei muito de considerar diferentes pontos de vista e diferentes concepções e de facto (...) durante o meu tempo de curso, eu li muito (...) nas diferentes cadeiras e isso acho que foi... uma coisa importante»* (L: 4). Mais tarde, já como professora, veremos como Laura acaba por adoptar na sua prática lectiva um conjunto de estratégias de cariz semelhante, com o objectivo assumido de proporcionar aos seus alunos contextos favoráveis ao desenvolvimento das capacidades de análise e de crítica.

Em segundo lugar, o sujeito entende que a metodologia seguida ao longo do curso lhe permitiu desenvolver as suas capacidades de pesquisa e de investigação científica, quer por que a dinâmica seguida nas aulas se afastava do modelo transmissivo de um saber estruturado e organizado *a priori*, quer por que nunca sentiu por parte dos professores quaisquer entraves à possibilidade de exprimir ideias e pontos de vista contrários aos que estes pareciam assumir: *«tive pessoas que, enfim, que davam vastas bibliografias»* (L: 4) *«tive alguns professores que de facto incentivavam a investigação, o conhecimento»* (L: 5) *«o estarem abertos a novas influências, a novas tendências, a querer acompanhar aquilo que se passa (...) incentivaram-me muito a consultar, a ler, a encarar diferentes pontos de vista. (...) Na Geografia, nessa época, não havia sebatas»* (L: 7) *«as pessoas (...) iam às aulas, tiravam notas, tiravam apontamentos e depois (...) havia sempre uma referência bibliográfica e depois as pessoas consultavam (...), de acordo com os seus desejos, os seus interesses, mas (...) não estavam "papas" feitas ali. Portanto (...) eu para mim acho que foi bom!»* (L: 8). Tal como anteriormente, este constitui um traço que Laura vai assumir como seu, no que respeita ao modo como concebe a sua actuação como professora.

Os primeiros passos dados em Portugal pela Geografia de cariz neopositivista coincidiram com a passagem de Laura pela Universidade de Lisboa, pelo que a influência deste novo paradigma se torna evidente em diversos passos do discurso do sujeito.

Globalmente, pode afirmar-se que a sua introdução não se processou de forma generalizada, mas por via temática, através da renovação conceptual e metodológica que se verificou em determinados domínios da ciência geográfica, nomeadamente, no que respeita ao estudo da Geografia Urbana e à redefinição do conceito de região.

Passados vinte anos, Laura formula algumas críticas à estrutura do curso, principalmente a sua demasiado estreita ligação às Ciências Naturais, consequência do facto de na época os primeiros anos de licenciatura decorrerem em simultâneo nas Faculdades de Ciências e de Letras, vendo-se os alunos obrigados a frequentar cadeiras comuns a outros cursos ministrados por aquela Instituição: *«por exemplo, eu tive botânica, zoologia (...) como sabe, aquilo estava na Faculdade de Ciências e estava lá em cima, eu lá só tinha — penso que não estou enganada — Geografia Física I e o resto das cadeiras na Faculdade de Ciências e havia coisas que nós tínhamos que ter na botânica, por exemplo, na zoologia... que eram um bocado despropositadas, para o contexto do geógrafo»* (L: 6). Esta crítica permite talvez antever o questionamento a uma formação de geógrafos que traduzia o predomínio de um paradigma vocacionado sobretudo para a prática de uma Geografia regional, alicerçada na capacidade de descrever de forma exhaustiva os vários aspectos físicos e humanos do espaço observado, o qual justificaria o ensino de matérias que em meados da década de 70 serão retiradas do currículo universitário.

Como referimos, a influência da «nova Geografia» parece ter-se processado gradualmente, pela introdução de novos temas e metodologias de investigação em certos domínios da Geografia, que pela sua natureza traduziam uma ruptura com as práticas vigentes: *«simultaneamente nós já fazíamos coisas ligadas à “área de influência” e ao estudo desses indicadores e nessa altura era, de facto, algo que (...) estava a surgir na Geografia portuguesa»* (L: 6) *«não é por acaso que eu faço o meu seminário sobre o estudo da “área de influência” de Portimão»* (L: 5). Com efeito, o paradigma neopositivista chega à Geografia portuguesa através da Geografia Urbana e do estudo da «Teoria dos Lugares Centrais», objecto de investigação introduzido por Jorge Gaspar no âmbito da sua dissertação de doutoramento concluída no início dos anos 70.

Para Laura, esta nova forma de encarar conceptual e metodologicamente a Geografia afigurou-se fundamental para a construção da sua concepção da Ciência: *«eu sempre gostei muito de humana, (...) tenho muito gosto pelo estudo da Geografia Urbana (...), nessa altura (...) o estudo das cidades, o estudo da teoria dos lugares centrais e pronto, toda essa problemática (...) permitiu-me aprender abordagens diferentes e técnicas de trabalho que eu até à altura não tinha treinado muito, porque não conhecia... portanto isso para mim foi importante»* (L: 8-9).

Por um lado, este processo de renovação da Geografia corporizado, entre outros, pelo desenvolvimento de novos métodos de recolha e tratamento de informação, encontrou eco nos interesses pessoais que Laura já evidenciava ao tempo em que frequentou o ensino secundário: *«como eu tinha dito lá atrás, que eu de facto tinha*

interesses por disciplinas da área da matemática, da física, etc. (...) trabalhar com determinados indicadores matemáticos (...), para fazer uma série de gráficos e de mapas, etc., isso para mim foi útil e bom, e tinha a ver com os meus gostos» (L: 9). Por outro lado, permitiu-lhe ir tomando consciência da existência de um confronto entre duas formas de encarar a ciência geográfica — *«tinha a ver também com uma visão da Geografia que já não era tão clássica e que para mim me agradava»* (L: 9) — que se tornou mais nítido no que respeita ao modo como o sujeito passou a encarar o conceito de região, em conflito com as concepções veiculadas por alguns professores: *«das cadeiras que eu tenho menos gostos, é (...) Geografia Física II (...) que tinha uma visão muito clássica e que a certa altura, por exemplo, fala das regiões programadas... mas eu sou a única pessoa que faço uma região programada no exame e ela não aceita, (...) repare que isto revela de facto uma certa forma de pensamento, nalgumas pessoas»* (L: 9). Trata-se, afinal, da oposição entre um conceito de região entendida enquanto espaço homogêneo e fechado, cuja delimitação decorre da sua própria natureza e do seu carácter individual e irrepetível sob o ponto de vista físico e humano, e um conceito em que a região é sobretudo um espaço aberto e permeável a fluxos e influências, cuja construção e delimitação é o resultado da correlação estatística de dados com determinada configuração espacial. .

No seu conjunto, pode afirmar-se que Laura pertence a uma geração de geógrafos que passou pela Faculdade de Letras de Lisboa num período de transição e de ruptura epistemológica. Desse modo, a sua formação viu-se enriquecida pelo facto de lhe ter sido ministrado um ensino diversificado sob o ponto de vista conceptual e metodológico, o que permitiu acompanhar com relativa facilidade as mudanças que se viriam a registar na Geografia portuguesa: *«o que isso vai fazer é que uma pessoa vai ficar com uma formação múltipla e portanto somos (...) da geração que vai receber uma formação diversificada, (...) que já... permite poder acompanhar com relativa facilidade toda (...) uma grande alteração e mudanças que surgem na Geografia portuguesa»* (L: 10). A relevância deste percurso pessoal de consciencialização epistemológica é tanto mais importante quanto não existia ao tempo qualquer formação específica no domínio do estudo da evolução do pensamento geográfico e da análise dos contextos sociais e políticos que enformam os movimentos de renovação filosófica: *«na altura em que eu faço o curso, claro que a certa altura — como eu já disse inicialmente — isso sente-se que está “ali”, (...) mesmo na Universidade, essas discussões não se faziam: eu nunca tive “História e Teoria da Geografia”»* (L: 45).

Principais fontes

Laura refere a influência que sobre ela exerceram alguns professores da Universidade, bem como a leitura de algumas obras de geógrafos consagrados. No conjunto, entendemos não ser possível identificar um denominador comum às referências feitas, pelo que a importância que lhes foi atribuída deve decorrer sobretudo

de factores circunstanciais, da postura dos actores intervenientes, das motivações do momento, entre outras.

De entre as muitas leituras que o sujeito afirma ter efectuado ao longo do curso, o destaque vai para Peter Haggett e o seu livro «Geography: a Modern Synthesis», uma das obras consideradas *«bastante diferentes de outras muito mais clássicas, que eram indicadas»* (L: 10), motivo pelo qual Laura entende que *«foi uma obra muito importante, que me marcou muito»* (L: 10). Trata-se de um livro no qual o autor procura tratar de uma forma integrada os diferentes aspectos físicos e humanos do espaço terrestre, fugindo à compartimentação temática e regional tão usual nas obras de Geografia Geral da época e tendo por fio condutor o desenvolvimento de conceitos centrais na «nova» Geografia, como interacção, complementaridade, ou acessibilidade.

Referindo-se a alguns dos seus professores universitários, Laura indica explicitamente a influência de Jorge Gaspar, que após uma estadia na Suécia viria a publicar uma Tese de Doutoramento, cujo conteúdo conceptual e metodológico pode dizer-se que marca a introdução na Geografia portuguesa do paradigma neopositivista, fonte inspiradora para o trabalho que Laura viria a realizar no final do seu curso. É ainda referido Viegas Guerreiro, com o qual o sujeito afirma ter tido *«duas cadeiras (...) e que eu acho que até foram cadeiras importantes, sobretudo no sentido de mostrar às pessoas que as civilizações podem ser muito diversas, que não há superiores nem inferiores, (...) que a organização do espaço pode ser muito perfeita, com técnicas que nós diríamos tão rudimentares»* (L: 6). Relativamente a estes dois docentes, pode talvez afirmar-se que a sua influência sobre Laura e o seu papel na construção de uma determinada concepção de Geografia, foi essencialmente conceptual, por via da sua forma própria de explicar a realidade.

No entanto, é relativamente a Ilídio do Amaral que o sujeito se exprime com mais calor: *«como professor, a pessoa que mais me marcou na Faculdade (...) independentemente da visão que podia ter, mas estimulava os alunos muito, à pesquisa, à investigação... falo de quando foi meu professor... eu de facto a pessoa que mais me marcou foi o prof. Ilídio (...) e considero o meu melhor professor»* (L: 13). A avaliação que Laura efectua das práticas deste seu docente, permite antever um perfil de professor que o sujeito vai acabar por assumir como seu e cuja acção assenta nos seguintes princípios: clareza, cuidado na preparação das aulas, prazer e satisfação no desempenho da função, relação aberta e dialogante. Todos estes traços parecem encontrar-se na actuação de Ilídio do Amaral: *«ele era uma pessoa que era clara... e isso se calhar eu trago daí, porque muitas vezes os meus alunos quando se referem a mim dizem que eu sou clara (...) era uma pessoa que se sentia, preparava as aulas, e eu sempre fui muito exigente nessas coisas, dava-se a mim a noção (...) que tinha prazer naquilo que estava a fazer, que é o que eu acho que é muito importante para os alunos (...), se nos aproximávamos dele para perguntar qualquer coisa (...), o que eu posso dizer era uma pessoa acessível, era uma*

pessoa que tinha gosto em indicar, ou em esclarecer um assunto, ou em indicar uma bibliografia» (L: 13-14).

Dessa forma, a influência do professor que Laura tem por mais importante foi sobretudo metodológica, podendo-se através dela compreender mais o modo como o sujeito encara a função docente e menos a sua própria concepção de Geografia: *«se eu olhar às várias pessoas, é claro que houve pessoas que me ensinaram determinados conhecimentos e técnicas que o professor Ilídio não me ensinou e que foram importantes para a minha formação» (L: 14).*

Fio condutor da Geografia Universitária

Em coerência com algumas das posições expressas anteriormente, não é de estranhar que, na globalidade, Laura considere que a sua geração de geógrafos recebeu uma formação que qualifica de clássica: *«eu acabei o curso no ano lectivo de 73-74. Portanto, eu licenciéi-me nesse ano. É evidente que a formação que tive, que tiveram as pessoas que fizeram esse curso, pode-se considerar uma formação mais clássica» (L: 5).* Para o sujeito, o sentido atribuído a uma Geografia de tipo “clássico” está associado à ideia de um saber descritivo, epistemologicamente vinculado ao paradigma regional desenvolvido pela escola francesa.

Não obstante referir a existência de situações estruturalmente desenquadradas — *«havia casos em que não se via nenhum fio condutor e não se percebia (...) o que é que a gente estava ali a fazer (...) havia algumas cadeiras que, enfim, não estariam da melhor maneira estruturadas, ao serviço de quem ia ser geógrafo» (L: 6)* — motivadas, em parte, pelo facto do curso ser ministrado em duas Instituições de Ensino Superior de natureza e objectivos distintos, Laura identifica com clareza a existência de um fio condutor de cariz epistemológico, quadro de referência para a definição de uma filosofia global de Geografia. Neste contexto, parece ser determinante o papel assumido pelas estruturas detentoras do poder de decisão, na época claramente apontadas: *«na Faculdade de Letras (...) pelo menos a nós estudantes, de facto, quem é que fala logo no primeiro ano do curso, quem é que se sentia que de facto tinha poder? O professor Ilídio, o professor Orlando, a professora Suzanne, se calhar através do professor Orlando (...) só para o final do curso é que se sente e se percebe que o professor Gaspar vem e que também terá influência» (L: 7).*

Dessa forma, o núcleo duro de personalidades do Centro de Estudos Geográficos conseguiu imprimir alguma coerência epistemológica, fazendo sentir a prevalência de um determinado paradigma, muito embora mais tarde se comecem a fazer notar outras influências e um movimento de ruptura: *«na altura em que eu fiz o curso foi fundamentalmente uma Geografia clássica, uma Geografia muito apotada, baseada na escola francesa, mas já (...) nos anos terminais, com influência anglo-saxónica, ou com as influências que na altura já a Geografia quantitativa se fazia também sentir na Geografia portuguesa» (L: 8).* Para Laura, este confronto de ideias, ainda que subordinado

a uma concepção global dominante, foi positivo e pareceu demonstrar por parte dos responsáveis da época uma vontade em dotar os jovens geógrafos de ferramentas conceptuais que lhes permitissem enfrentar os desafios que se avizinhavam: *«se é verdade que havia uma formação um bocado... mais clássica e se calhar até uma Geografia mais escola francesa (...) haveria esse fio condutor mais clássico, mas as pessoas já na altura... enfim eram o poder (...) já tinham a visão (...) que havia mudanças (...) e queriam dar aos universitários essa nova visão»* (L: 5).

Em conclusão, pode afirmar-se que o período durante o qual Laura frequentou a Faculdade de Letras de Lisboa coincide, segundo as suas próprias palavras, com uma fase de transição da Geografia portuguesa, um tempo de ruptura epistemológica, que marcará a afirmação durante toda a década de 70 de uma prática e ensino universitários fortemente inspirados no paradigma neopositivista: *«talvez eu possa dizer assim... a esta distância, talvez eu possa dizer que os três primeiros anos (...) foram mais clássicos, mais... pronto... Geografia francesa, (...) e o 4º e o 5º tiveram grandes influências, já de Geografia quantitativa... mais numas cadeiras do que noutras»* (L: 10).

Concepção de Educação e de Educação Geográfica

Ao exprimir as suas concepções de «educação» e de «educação geográfica», o discurso de Laura não deixa de reflectir as múltiplas influências a que foi sujeita ao longo do seu percurso escolar, quer na Escola Secundária quer na Universidade, bem como a sua já longa experiência como professora. Como linhas de força fundamentais destacam-se: 1) a dificuldade em individualizar o contributo da educação geográfica para a educação no seu conjunto; 2) a importância atribuída aos conteúdos científicos transmitidos, associada a uma postura de grande rigor conceptual; 3) a necessidade do professor dever alicerçar a sua prática na diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem.

Concepção de Educação

A professora começa por destacar a grande satisfação com que assume a função docente, facto que não é de estranhar se nos recordarmos ter sido esta uma das características muito apreciada num dos professores universitários que mais a marcou pela sua prática: *«eu devo-lhe dizer que sou professora com muito gosto, tenho o maior dos prazeres e dos gostos em ensinar, eu gosto de ser professora»* (L: 2). O seu perfil global parece tender para a construção de um compromisso entre o rigor da linguagem e do conteúdo científico e, a assunção de que devem ser proporcionados aos alunos ambientes didácticos diversificados, como forma de contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades, atitudes e valores.

Em primeiro lugar, Laura entende que deve ser facultado aos alunos o acesso a fontes de informação variadas, de modo a neles desenvolver capacidades de pesquisa, de recolha e de análise de dados, competências que tem por fundamentais para o sucesso da sua actividade futura. Esta opção justifica-se, em parte, pelo facto da maioria dos seus alunos serem candidatos ao Ensino Superior: *«é minha obrigação profissional incentivar os alunos a fazerem leituras, a pesquisar... porque se não, eles chegam à Faculdade e depois como é que é?»* (L: 8). De novo, e de acordo com as próprias palavras do sujeito, é possível encontrar aqui a influência marcante dos métodos de trabalho adquiridos por si na Universidade: *«essa influência eu trago-a (...) da Faculdade... para mim isto é claro»* (L: 8). A valorização destes aspectos, não apenas parece justificar-se à luz da análise dos traços que marcam a sociedade dos nossos dias, como serve ela própria de justificação para outras opções metodológicas, que mais adiante discutiremos: *«na sociedade de hoje a informação é um aspecto fundamental e, portanto, acho que isso exige conteúdo, exige rigor científico»* (L: 23).

Em segundo lugar, e em estreita relação com a posição anterior, Laura atribui extrema importância à qualidade do discurso do professor, avaliado atendendo não apenas ao rigor da linguagem, mas ao próprio conteúdo científico. Contudo, estes elementos não devem deter o exclusivo das preocupações do professor, sendo importante complementá-los com metodologias e estratégias diversificadas: *«na minha visão o rigor e o conteúdo científico são muito importantes e isso não é nada excluído da inovação, da criatividade e da utilização das estratégias muito diversificadas. (...) Eu penso é que se deve conjugar o rigor, o conhecimento científico, com as mais diversas estratégias, com a participação sempre muito incentivada dos alunos, deixando aos alunos, várias vezes durante o ano, a possibilidade de serem eles os responsáveis pelas aulas»* (L: 18).

Esta postura, que Laura assume de forma coerente, traduz a tentativa de chegar a um compromisso, nem sempre fácil, entre opções didáctico-pedagógicas que pela sua natureza diversa poderiam dar azo a algumas contradições. Pelo contrário, o sujeito sente ser possível a simbiose entre, por um lado, as finalidades e os objectivos tal como entende que devem ser definidos e, por outro lado, as estratégias escolhidas para os alcançar, condenando a sobrevalorização de apenas uma das vertentes consideradas: *«vamos encontrar pessoas que privilegiam muito pouco o conteúdo e o rigor científico e só técnicas (...) ou estratégias diversificadas, com conteúdo e rigor científico (...) muito pouco profundo... e eu não concordo com isso (...) depois, encontramos também pessoas que (...) utilizam sempre a mesma estratégia... é o professor que está sempre ali a falar... até incentivam pouco a participação»* (L: 18).

Finalmente, Laura refere-se aos aspectos de índole relacional, através dos quais também é notória a procura de um equilíbrio entre a «autoridade» e a «liberdade», manifesto na forma como vê o seu relacionamento, quer com os alunos, quer com os restantes professores. Por um lado, entende que embora a relação professor-aluno deva ser aberta e dialogante, tal não significa que o professor deva prescindir de um certo

controlo das situações criadas em sala de aula, posição que sustenta argumentando com os exemplos da psicologia da adolescência: *«sempre fui próxima deles [dos alunos]... e isso não significa que eu permita que eles façam aquilo que querem... (...) está provado, estudos pedagógicos, psicológicos, os adolescentes têm de sentir que aquela pessoa que está ali se for preciso impõe autoridade. Isso não exclui o diálogo e não exclui que a gente converse»* (L: 31). Por outro lado, procura pautar as suas relações com os colegas de trabalho pelos mesmos princípios, o que é reforçado pelo facto de desempenhar funções de «delegado de grupo»: *«como delegada tenho a visão de que sou apenas um porta-voz e um representante, incentivando as pessoas a determinados aspectos, (...) toda a gente pode (...) manifestar a sua opinião (...), quer dizer, somos um grupo e como tal devemos conhecer as coisas e dar diferentes pontos de vista (...) nunca puz obstáculos a nada das liberdades das pessoas»* (L: 32).

Concepção de Educação Geográfica

No discurso de Laura, a expressão da sua concepção de «educação geográfica» emerge da identificação de determinados vectores estruturantes.

Em primeiro lugar, da dificuldade em proceder à separação de dois universos distintos mas complementares: por um lado, o de ser professora [de Geografia]; por outro lado, o de se assumir como geógrafa. Existe entre estes campos uma forte dualidade de objectivos e de métodos que, não obstante, o sujeito pretende ver ligados na prática lectiva: *«eu sou professora, com o maior dos prazeres, mas sou geógrafa simultaneamente. (...) Quer dizer, eu acho que é difícil para mim desligar a condição de geógrafa e de professora»* (L: 2).

Em segundo lugar, a grande similitude entre os termos utilizados para explicitar as finalidades da «educação geográfica» e o conteúdo da sua própria definição de Geografia, tal como foi anteriormente apresentada: *«se nós incentivarmos os alunos, por exemplo, a terem interesses pela Terra (...) podemos estar a contribuir para lhes dar uma educação geográfica, no sentido (...) de olhar para o mundo, conhecer diferentes fenómenos, relacionar, verificar as desigualdades que existem e incentivá-los (...) à sua participação de cidadãos»* (L: 19).

Em terceiro lugar, o enunciado do principal valor educativo da Geografia, cujo significado aglutina as duas vertentes anteriores: *«a Geografia tem valor educativo se ajudar os alunos a perceber o que se passa a diferentes níveis, a diferentes escalas, a diferentes realidades, se os ajudar a verificar que pode ser diferente e os incentivar a querer colaborar nessa mudança (...), a procurar entender, perceber e compreender diferentes factos e diferentes fenómenos (...) ser crítico face a essa situação, ou seja, não aceitar tudo passivamente»* (L: 35).

No seu conjunto, julgamos dever realçar a coerência das posições assumidas, particularmente o modo como Laura estabelece a ponte entre a Ciência geográfica enquanto tal e a Geografia escolar, evidenciando uma consciência profunda do seu potencial educativo e formativo.

Do valor educativo da Geografia destaca a possibilidade de desenvolver nos alunos todo um conjunto de novas competências e atitudes, por seu turno dependentes da capacidade do professor lhes facultar informação diversificada, aspectos que, como referimos, constituem áreas de intervenção não exclusivas da educação geográfica: *«é importante, nessa educação geográfica, levá-los a procurar ser críticos, a quererem ter informação, a conhecerem as coisas e a serem críticos; porque eu penso que isso é útil para mudar as coisas (...), porque quando se estudam determinados fenómenos e que temos determinado conhecimento (...) eu acho que a informação cada vez é mais importante, porque só (...) cidadãos informados é que podem ser críticos, é que podem modificar, colaborar para modificar as coisas (...) mostrar-lhes determinados factos, alertar-lhes para eles, para as possibilidades que eles têm de poder mudar e de modificar»* (L: 19-20).

A educação geográfica surge, assim, como um contributo fundamental da educação para a cidadania, permitindo o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, de análise, de crítica e de intervenção que, embora no âmbito da Geografia, são indissociáveis, quer da concepção mais global de educação que Laura anteriormente explicitou, quer da importância que esta atribuiu à informação disponibilizada aos alunos, ou ao rigor e conteúdos científicos transmitidos pelo professor.

A consecução destas finalidades pressupõe uma Geografia cada vez mais próxima dos interesses dos alunos, situação que o sujeito espera poder vir a verificar-se no dia em que deixarem de se fazer sentir os constrangimentos motivados pela existência de programas e de exames: *«no dia em que eles não tiverem... eu posso ir para as aulas e de acordo com eles, até dar Geografia de uma determinada forma, aquilo que mais interesse a eles»* (L: 21). Contudo, Laura entende que os novos programas de Geografia para o 7º ano de escolaridade se aproximam desse objectivo, em parte devido à escala de análise escolhida, em parte por considerar os seus conteúdos mais aliciantes para os alunos: *«há uma preocupação de colocar a Geografia mais próxima da realidade dos miúdos, porque o programa de 7º — o actual — eu prefiro ao outro, ao antigo. (...) Estes miúdos que vivem em Portugal, que faz parte da UE, fala-se muito da Europa (...), eu acho que ele [o programa] é muito mais acessível aos miúdos e simultaneamente muito mais atractivo do que o anterior»* (L: 28).

Se os conteúdos são importantes, as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem incrementadas com os alunos desempenham igualmente um papel central, de tal forma que Laura exprime a ideia de que o valor educativo da Geografia decorre não apenas do tipo de mensagem geográfica que se difunde, mas sobretudo de uma simbiose entre esta e os métodos utilizados na sua transmissão: *«eu acho que pode*

decorrer dos dois aspectos. Determinados conteúdos e depois metodologias [que] sejam eficazes para isso. (...) Penso que só é completo, o ensino geográfico, quando de facto o professor privilegia metodologias diferentes... (...) a diversificação das metodologias associada aos conteúdos, pode contribuir, de facto, para despertar interesses nos alunos (...) e terem interesse em participarem na sociedade em que vivem» (L: 35-36).

Nesta fase do discurso de Laura, julgamos pertinente a clarificação de alguns aspectos. Por um lado, embora seja uma vez mais muito clara a consonância entre as concepções de «educação» e de «educação geográfica», fundidas de tal forma que deixam de ser nítidos os domínios de uma e de outra, essa circunstância dificulta a identificação de uma esfera de acção, pois a educação geográfica parece assumir-se como um fim em si mesmo e não como um dos meios para atingir objectivos mais vastos, para os quais contribuem também as outras áreas curriculares. Por outro lado, o ênfase dado pelo sujeito à necessidade de se diversificarem as estratégias como forma de se desenvolverem os valores, as atitudes e competências que se preconizam, traduz-se na dificuldade que este evidencia em explicitar o tipo de abordagem metodológica que importa privilegiar para o conseguir: *«isso é-me difícil, porque eu acho que se deve diversificar (...) eu não concordo que se utilize apenas uma metodologia» (L: 36).*

Ainda que o seu discurso denote alguma confusão sobre o sentido a atribuir a conceitos como «modelo de ensino», «metodologia» e «estratégia», Laura não esconde a importância que para si assumem as metodologias de projecto, o trabalho de campo, que integra coerentemente, não apenas na sua concepção de educação geográfica, como na sua própria visão do que é a Geografia enquanto ciência.

A definição que nos apresenta de «trabalho de projecto», coincide no geral com a visão que na década de 80 foi transmitida pelas equipas de apoio pedagógico ligadas à formação de professores, no âmbito da «Profissionalização em Exercício», em muitos dos documentos e acções de formação por elas organizados e dinamizados. Aliás, o sujeito não esconde a origem das suas fontes de informação: *«eu também devo dizer que já li várias coisas sobre trabalho de projecto... até não só que aparecem de autores portugueses no mercado, mas também de estrangeiros» (L: 37).* Quanto à sua concepção refere: *«de uma forma muito simples é... trazem um tema [os alunos], que depois é dividido, os alunos vão investigar, vão obter opiniões diversas de pessoas (...) depois no final, concerteza que há um determinado produto, (...) que em princípio a partir daqui pode ser retomado noutros anos (...). A partir de um determinado assunto (...) vai-se investigar, até se faz propostas, até se procura colaborar, a ver se é possível fazer alguma coisa... porque eu acho que é útil que os moços sintam que o seu trabalho tem algo de visível» (L: 37-38).* Note-se a total ausência de referências à interdisciplinaridade, uma das dimensões fundamentais do trabalho de projecto, não obstante na sua definição de Geografia, Laura posicionar a ciência na charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas.

No que respeita ao «trabalho de campo», o sujeito procura dissociar esta prática da simples realização de visitas de estudo, realçando todavia a sua complementaridade: *«eles podem ser complementares, ou seja, uma visita de estudo não é exactamente o mesmo que trabalho de campo, mas... o trabalho de campo está lá também, ou pode estar, agora depende da maneira como a visita foi organizada»* (L: 39) *«os dois, são importantes (...) eles podem dar aos alunos informações diferentes da realidade e até concepções diferentes, mas que se completam»* (L: 40).

A distinção entre ambos parece assentar no maior ou menor grau de implicação dos sujeitos relativamente à forma como se processa o acesso à informação.

Numa visita de estudo a informação é algo de exterior aos alunos, um conteúdo que estes recebem passivamente, ou, um espaço de observação da realidade, de aplicação a novas situações de conhecimentos já adquiridos; no trabalho de campo o acesso aos dados implica a criação de uma dinâmica de envolvimento, por forma a que a recolha da informação se assuma como uma das fases de um trabalho que não se esgota nesse tempo, mas tem necessariamente que continuar, isto é, uma metodologia que pode precipitar centros de interesse, ou servir de motivação para o início de uma actividade investigativa: *«eu vou a uma visita de estudo a uma fábrica, levo os meninos, os meninos ouvem a explicação (...) é uma visita de estudo no sentido (...) que eles têm que fazer pouca leitura (...) são mais os outros que lhes dão a informação (...) ... agora se nós organizamos (...) um determinado assunto e saímos daqui e vamos para o campo (...), porque eu posso ir fazer inquérito (...), planta funcional e fazer inquéritos... pronto, isso pode ser trabalho de campo»* (L: 39) *«é a estratégia a partir da qual se vai dar, ou se inicia determinado tema, ou determinado assunto (...) e depois isso tem uma sequência»* (L: 41).

No centro das acções didáctico-pedagógicas inerentes à dinamização quer de visitas de estudo, quer de trabalho de campo, está o desenvolvimento do espírito e da capacidade de observação. Em coerência com posições já assumidas, nomeadamente quando recusou que a observação se possa resumir a um olhar “descritivo” sobre a paisagem, o sujeito entende que, pelo contrário, ela deve desencadear o questionamento, a formulação de interrogações acerca do que está para além do que é directamente observado: *«a observação que não é (...) ficar na observação assim... porque em princípio se se observou uma determinada realidade, isso tem razões e então a gente não vai ficar ali, só a dizer que viu aquilo. Vai procurar entender e compreender porque é que aquilo é assim»* (L: 41).

No seu conjunto, pode afirmar-se que Laura entende que a sua concepção de «educação geográfica» pressupõe, não apenas que sejam incrementadas as práticas usualmente associadas à Geografia mas, sobretudo, que a filosofia subjacente a essa utilização traduza uma renovação na forma de encarar a própria ciência. A importância atribuída ao modo como o professor desenvolve a sua acção, justifica-se *«porque é através disso que a Geografia vai, e os conhecimentos geográficos e os valores*

geográficos, passam para os alunos (...) é através disso que nós podemos até projectar uma imagem no grande público, do “... o que é a Geografia?...” (L: 46).

A divulgação junto do público do verdadeiro sentido da Geografia actual, implica por parte de todos os professores uma maior abertura à reflexão, à discussão dos fundamentos epistemológicos das mudanças que se pretendem operar. Para tanto, importa que a sua formação — tal como a dos alunos — não se restrinja às vertentes de informação e conhecimento, exteriores aos sujeitos implicados no processo, mas possa contribuir para um movimento de gradual consciencialização: *«essa discussão é útil e importante, pelos dois aspectos: o conhecimento em si... eu já lhe disse que sou a favor do conteúdo e do rigor científico (...), mas também porque isso se vai reflectir nas práticas lectivas (...). Eu penso que as coisas têm de ser articuladas e conjugadas, porque não é só fazendo mudanças de programas e indicando às pessoas metodologias — algumas das quais as pessoas nem sabem o que é que aquilo significa — (...) a introdução de novos programas, novas metodologias (...) devia ter sido conjugada, com discussões ao nível da epistemologia, das concepções geográficas, dos valores geográficos e, as práticas lectivas que devem surgir em função disso» (L: 46).*

Imagem da Geografia escolar de ontem e de hoje

Começa por ser interessante apreciar o confronto que Laura estabelece entre a Geografia escolar e a Geografia universitária, em dois momentos distintos: o primeiro, aquando do seu ingresso na Universidade; o segundo, quando retorna à Escola Secundária, já como professora.

Face à educação geográfica que se praticava no então Ensino Liceal, a Geografia da Universidade tinha com aquele diferenças sobretudo qualitativas, assumindo aspectos de alguma “modernidade”, mas sem pôr em causa os traços epistemológicos fundamentais; os primeiros sinais de ruptura sentem-se apenas nos anos terminais do curso de licenciatura: *«nos primeiros anos do curso não havia um grande choque. Sentia-se (...) que havia algo de diferente, “mais moderno” (...), ou mais inovador, mas sobretudo são os anos finais do curso que fazem (...) uma grande diferença com o secundário (...). Já muito mais ligadas à Geografia quantitativa. (...) O secundário e depois a passagem para a Universidade, não tem propriamente um grande choque, um grande corte» (L: 15).* Tendo anteriormente destacado o carácter descritivo e “clássico” da Geografia escolar desse tempo, Laura refere que na Universidade, embora esse cariz se mantivesse, revestia formas menos nítidas: *«tão acentuado... de maneira nenhuma. Mas nalguns casos havia... havia alguma influência descritiva» (L: 15).*

Como os últimos anos passados na Universidade coincidiram com o início de um período de renovação conceptual e metodológica, o regresso à Escola Secundária e a necessidade de leccionar os mesmos programas com que tinha sido confrontada enquanto aluna, apenas serviram para tornar mais pronunciada a índole clássica e

regionalista da Geografia escolar: *os programas eram mais clássicos... refiro-me eu a ensinar. Por exemplo, enquanto que na faculdade (...) era as cidades... era a teoria dos lugares centrais, eram as relações cidade-campo, eram as relações de interdependência, etc. (...), ali o programa (...) era muito clássico: as funções das cidades, da origem, das plantas (...), lembro-me de em certa altura nós dávamos (...) aspectos por continentes* (L: 20) *porque eu tinha que ir para lá dizer que haviam os Apalaches e as Rochosas e não sei quê... Eu também tinha que fazer isso* (L: 21). De novo, a professora não hesita em posicionar epistemologicamente este tipo de Geografia: *era uma visão muito (...) de Geografia clássica, de Geografia de sentido descritivo (...) a escola francesa estava ali ainda (...) muito marcada* (L: 21).

Atendendo a esse passado, não admira que em muitos casos prevaleça ainda a imagem da Geografia como ciência essencialmente locativa, uma disciplina sem problemática, de conteúdo meramente factual e enciclopédico, no sentido mais estrito do termo ("o que é?", "onde fica?"): *até não há muito tempo, o grande público tem muitas vezes a noção (...) de que a Geografia é uma descrição, dos rios, dos cabos, dos não sei quê. (...) Mas de facto, essa componente descritiva até não há muitos anos, acho que esteve muito marcada* (L: 15-16). A mudança que tem ocorrido deve-se, segundo Laura, a um processo de difusão de uma nova forma de encarar a educação geográfica que, por via da alteração das práticas dos professores em sala de aula e da redefinição dos domínios das diferentes áreas disciplinares, acaba por induzir os alunos à reconstrução das suas concepções da ciência: *os próprios pais (...) por vezes sabem as coisas que os miúdos fazem, os seus projectos, ou os trabalhos que fazem, etc., e portanto, ficam a saber que algo é diferente* (L: 16). Dessa forma, é por intermédio dos alunos que se verifica a renovação da imagem social da disciplina, sendo-lhes, agora, permitida a realização de trabalhos que antes só muito dificilmente poderiam ser considerados no âmbito da educação geográfica: *acho que isso para os alunos é muito mais nítido (...) se calhar, numa visão muito clássica não se permitia a apresentação de um trabalho sobre calçada portuguesa... se calhar alguém dizia que isso estava mais (...) ligado à disciplina de História (...). Portanto, eu acho que os alunos sentem que a Geografia lhes permite uma abordagem diversificada* (L: 16-17).

A este propósito, os novos programas da disciplina, em vigor desde 1990, suscitam na professora algumas interrogações. Para além do facto de se verificar um "hiato" no 8º ano de escolaridade, Laura questiona-se sobre a adequabilidade das escalas de análise por que se optou em determinados níveis de ensino e acerca da subvalorização de alguns conteúdos, nomeadamente de Geografia física, não obstante concordar com a perspectiva de integração dos saberes geográficos subjacente nos programas: *penso que ao nível do básico (...) um dos aspectos que a mim (...) me parece menos bem, é que eu penso que o estudo de Portugal (...) pode levar a que esses alunos fiquem com um conhecimento muito pouco profundo, muito pouco eficaz do seu país. (...) [As] questões de Geografia física, às vezes aparecem ali postas um bocado (...) designadamente nos manuais (...) a*

martelo, desculpe lá o termo, isso às vezes não estará feito da forma que seria melhor integrada» (L: 29-30).

Mas para que se verifique uma evolução positiva, é igualmente necessário que se criem nas escolas determinadas condições que, não se limitando à adopção de estratégias de ensino e aprendizagem inovadoras, passam por uma renovação conceptual e pelo incremento de diferentes formas de articulação curricular que justificam, por exemplo, o papel desempenhado pela Geografia na coordenação de projectos da «Área Escola». Só assim é possível desenvolver nos alunos novas competências e capacidades (ainda que de cariz essencialmente técnico) e motivar a mudança das suas concepções: *«por vezes, eles chegam ali, tendo muito poucas competências (...) no sentido de determinadas técnicas (...) que já deviam trazer! E então quando isso acontece a situação fica toda muito mais difícil. Mas também acontece (...) haver casos de muitos alunos que já trazem (...) todo esse processo, e já trazem essa concepção da Geografia. (...) Nós evitamos ao máximo que se possa estar a dar os mesmos aspectos em diferentes anos, todas essas coisas e, portanto, há muitos deles que de facto chegam ali com uma boa preparação» (L: 17).*

Apesar de tudo, Laura atribui às metodologias um papel central no processo de renovação da imagem da Geografia junto dos alunos, entendendo esta como uma consequência directa das primeiras. Tal posição é, recordamos, coerente com as posturas já expressas a propósito da sua concepção de educação e de educação geográfica. Assim, a manutenção da imagem tradicional da Geografia decorreria do predomínio dos modelos de ensino centrados no professor: *«também tenhamos consciência que mesmo hoje... [pausa]... penso que vários professores de Geografia ainda se calhar dão muito, (...) como aparece em todas as disciplinas... um bocado de aulas expositivas. E isso é que levará, penso eu, (...) a que isso possa ainda manter-se um bocado» (L: 18).*

Em reforço desta sua ideia, Laura estabelece o confronto entre o tipo de Geografia escolar que se praticava nos seus tempos de Liceu e a que se procura desenvolver actualmente, recorrendo para tanto ao exemplo da utilização dos instrumentos cartográficos. Se anteriormente *«o mapa servia essencialmente para localizar (...) no sentido... um continente, qualquer lugar» (L: 39)*, hoje, parece privilegiar-se a sua utilização enquanto recurso e instrumento de trabalho no âmbito de metodologias de resolução de problemas: *«os miúdos trazem o papel vegetal, (...) têm uma base e a partir daquela base eles vão lá colocar, vão construir esse mapa (...) a partir da informação cartografada isso leva normalmente à análise e à exploração daquilo que está cartografado e a entender e a interpretar» (L: 39)*. Para a professora, trata-se de uma estratégia global de visualização da Geografia, pois *«independentemente dos mapas, há imensos, imensos assuntos, que na Geografia, podem ser visualizados, através de esquemas, de gráficos, de mapas. Eu sou o mais defensora possível disso» (L: 39)*, a qual deve ser complementada com outro tipo de actividades de exploração: *«os mapas dados aos alunos (...) muitas vezes acompanhados de fichas de trabalho, (...) em trabalho de grupo» (L: 38).*

Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar

Para Laura, as ligações da Geografia universitária com a Geografia escolar são encaradas sobretudo ao nível do relacionamento institucional entre Universidade e Escola ou, de outro modo, entre o Ensino Superior e o Ensino Secundário. O aprofundamento dos laços e da cooperação, seriam uma forma de obstar ao divórcio actualmente existente e, desse modo, um meio de solucionar os problemas com que a Geografia [em Portugal] se depara, no que respeita quer à sua afirmação social, quer às várias deficiências estruturais existentes no ensino secundário: *«acho que um dos problemas maiores (...) com o qual a Geografia se defronta, é o divórcio que existe entre a Universidade e o secundário»* (L: 23) *«enquanto não se fizer uma maior colaboração (...), lá teremos de continuar a ter aqui coisas, como o buraco do 8º ano, como a inexistência de Geografia no 12º ano e outras coisas (...), enquanto não se fizer uma colaboração mais estreita (...) vamos ter problemas»* (L: 24). Este alheamento é não apenas um efeito, mas emerge já hoje como uma das principais causas dos problemas que afectam a ciência em Portugal: *«já está, na minha opinião, um dos mais sérios problemas da Geografia»* (L: 24).

As origens desta separação são antigas e profundas, manifestando-se de diversas formas. Em primeiro lugar, pela sobrançeria que muitos docentes universitários manifestam relativamente aos professores do ensino secundário, denotando um aparente desconhecimento acerca das condições em que se desenrola a sua actividade: *«vejo com algum desgosto (...) quando (...) algumas pessoas da Universidade são supercríticos com os professores do secundário, (...) [que] não têm nem de longe nem de perto a possibilidade de tempo que a Universidade (...) tem para investigar... porque dão muito menos aulas, (...) e muitos professores do secundário interessam-se imenso por estudar, por ler coisas diferentes, novas, procurarem sempre saber»* (L: 24).

Em segundo lugar, pelo facto de não existir qualquer acompanhamento do trabalho e das realizações levadas a cabo nas escolas secundárias: *«muitas vezes a Universidade trabalha e acompanha muito pouco de perto, aquilo que se faz no secundário»* (L: 23).

Em terceiro lugar, e por efeito dos dois anteriores, pela falta de capacidade para aproveitar numa base de permuta e de confronto de ideias, a grande experiência profissional de muitos docentes do ensino secundário: *«se calhar um professor com “x” anos de ensino (...) não aceitará muito bem que venham agora aí uns senhores convencidos que sabem tudo e que estes aqui são uns ignorantes (...) se a perspectiva for essa, acho que não vai resultar nada; agora se a Universidade tiver a ideia que dentro do secundário há muita gente com uma grande experiência, (...) que sempre se interessou muito pela disciplina, (...) que estão ali para partilhar experiências, para discutir, para aprender (...) acho que pode ser muito gratificante»* (L: 25).

Neste quadro, Laura considera ilegítimos os juízos de valor que, nas Instituições de Ensino Superior, são formulados a propósito da qualidade da educação geográfica praticada nas escolas secundárias, uma vez que da parte daquelas é pouco significativo o apoio dado à renovação conceptual e metodológica noutros níveis de ensino: *«volta e meia as pessoas dizem que os alunos do secundário chegam lá e que não sabem nada, (...) mas vamos lá a saber qual foi os cuidados que a Universidade já teve em relação ao secundário»* (L: 23). A situação poder-se-ia resolver globalmente com a intensificação dos laços institucionais, através de uma maior partilha de informações e de uma mais clara intervenção da Universidade ao nível da discussão conceptual em Geografia, quer do ponto de vista científico, quer educativo.

Em última análise, um tal debate poderia conduzir à definição conjunta dos objectivos educativos e dos perfis profissionais, mais consentâneos com o estado da Geografia actual: *«umas das coisas que se devia fazer, era haver com alguma periodicidade (...) encontros das pessoas que estão no secundário com as que estão na Universidade (...), vamos aqui em conjunto discutir o que é que a gente entende pela Geografia, o que é que devem ser os programas do secundário, que conhecimentos, que técnicas, que competências, devem trazer os alunos do secundário para aqui, porque (...) quem dá a formação (...) dos professores que vêm para aqui é a Universidade»* (L: 23). No essencial, trata-se de reforçar a complementaridade e a interacção entre as duas Instituições, por forma a discutir os grandes problemas que afectam a Geografia, atitude actualmente ausente e que, como referimos, constitui para Laura um dos mais graves problemas que afectam a ciência: *«eu acho que o secundário precisa da Universidade e a Universidade precisa do secundário... (...) digo o ensino básico e o secundário, nesse sentido. (...) Devíamos ser era, complementares, no sentido de dialogar, discutir, (...) de verificar aquilo que falta para ambos os lados»* (L: 24).

No entanto, muito embora a cooperação e a renovação conceptual possam contribuir para a mudança dos modelos e das práticas existentes, não pressupõem a transposição da Geografia universitária para a escola. Em primeiro lugar, e partindo do exemplo dos professores mais jovens, Laura chama a atenção para o facto de não ser possível transpôr os conteúdos científicos, tal como estes são abordados na Universidade: *«gente que sai da faculdade e vem para aqui (...) e quer ensinar tudo o que aprendeu (...) sobre determinado tema (...). Aqui, os alunos, não é para fazerem cursos universitários “minis”, (...) de maneira nenhuma»* (L: 25).

Em segundo lugar, deve aproveitar-se a capacidade de inovação que existe quer na Universidade quer na Escola, por forma, a reforçar a sua relação biunívoca, a transformar cada um dos campos em pólos de difusão, a permitir desde cedo a mudança das concepções dos alunos e a aquisição de competências e técnicas geográficas, num processo que resolveria muitos dos problemas suscitados pelo Ensino Superior relativamente à qualidade da educação geográfica nos ensino básico e secundário: *«a Universidade, em princípio e em teoria (...) é quem investiga mais, é quem vai na*

inovação dos esquemas conceptuais (...), então muitos deles devem vir para o secundário. Agora, eu também acho que há no secundário gente que têm preocupações de inovação (...) e que (...) procura fazer também um trabalho desses (...). Então (...) é concerteza (...) importantíssimo para a Universidade, que isso aconteça no secundário, porque vão ser aqui os alunos que vão daqui, que vão para a faculdade» (L: 25).

Passagem da Ciência Académica ao Ensino

Influências

Em Laura, pode afirmar-se que o processo de transferência da Geografia académica para a realidade da Escola foi influenciado pelo mesmo tipo de factores que estão na origem, não apenas da sua definição de Geografia, mas também das suas concepções de «educação» e de «educação geográfica». Por sua vez, estas concepções constituem elas próprias uma fonte de influência fundamental, traduzindo no seu conjunto uma determinada matriz epistemológica. Para além destes, o sujeito refere explicitamente: 1) a dificuldade em separar o seu papel enquanto professora da sua condição de geógrafa; 2) a vontade em implementar com os alunos métodos de trabalho de cariz semelhante aos que foram privilegiados durante a frequência do curso de licenciatura (*«eu sinto que isso foi uma base e foi um estímulo que eu mantive sempre na minha vida profissional e que eu procuro transmitir aos meus alunos. (...) Muitos deles é para irem para cursos superiores, (...) eu dou todos os anos, nalgumas unidades, bibliografia em inglês e em francês»* [L: 8]) ; 3) a identificação com o perfil e postura demonstrados por alguns dos seus docentes universitários.

As suas concepções epistemológicas e a sua filosofia de ensino, por que factores de enquadramento da sua concepção de educação geográfica, levaram-na a ter de gerir o conflito entre a sua imagem da Geografia — que tinha por inovadora — e aquela que transparecia dos programas em vigor, ao tempo em que iniciou a sua carreira como professora: *«a primeira coisa que (...) me vem à cabeça, é de facto dizer que eu tinha saído da faculdade com uma visão de Geografia mais inovadora, mais avançada, do que aquela que os programas tinham»* (L: 20). Os programas curriculares parecem assumir, assim, um papel fortemente condicionador da prática, pelo que serão discutidos mais adiante nessa perspectiva.

Contudo, nesse confronto prevaleceu a influência epistemológica corporizada na adopção de determinados esquemas conceptuais: *«procurei conciliar (...) aquele programa que eu tinha, com as influências que eu já trazia. Por exemplo, quando (...) eu vou dar cidades, (...) eu dou cidades, mas dou cidades aplicando muitos dos conhecimentos e (...) dos conceitos, que eu já tinha aprendido na faculdade e que não era aquela que estava ali, mais clássica (...) não deixei de dar lá os aspectos que mandavam, mas introduzi outras*

questões» (L: 21). Neste contexto, Laura considera relevante a formação epistemológica e todo o debate de carácter conceptual que dela emerge, pois «é importante pelo conhecimento geográfico em si, no sentido de conhecimento em si, mas porque essa discussão, os consensos (...) com as diferentes vias que possam ser mais dominantes, de certeza que tem reflexos na prática lectiva» (L: 45-46).

Condicionantes

Os programas disciplinares constituem, para Laura, a maior condicionante da acção educativa: quer directamente, através da sua estrutura, conteúdo e metodologias preconizadas; quer indirectamente, pelo facto de gerarem todo um quadro de influências e pressões externas fortemente restritivas, com destaque para as diversas formas de avaliação normativa a nível nacional, ou de escola. Dado que a professora se encontra vinculada ao mesmo estabelecimento de ensino há já vários anos, parece não sentir com grande acuidade os constrangimentos de ordem organizacional, à excepção dos que decorrem de algumas das normas de funcionamento emanadas dos órgãos centrais do Ministério da Educação.

Em coerência com posições assumidas anteriormente, por exemplo, quando da apresentação da sua definição de Geografia, ou da explicitação das suas concepções de «educação» e de «educação geográfica», Laura define um “bom programa” como aquele que *«tenha conteúdos, tenha conceitos, que sejam adequados [às] idades, aos interesses [dos] alunos e às realidades (...) do país e do mundo, (...) para cada nível etário (...) e também à realidade da ciência! Porque isso está tudo ligado, não se exclui»* (L: 26), e problematiza o seu papel condicionador a vários níveis.

Em primeiro lugar, os programas devem procurar adequar-se conceptualmente, quer ao nível etário e interesses dos alunos a que se destinam, quer ao quadro epistemológico que em determinado momento enforma a ciência: *«acho que os programas devem de procurar ser adequados aos nossos dias... às faixas etárias que temos à nossa frente, aos interesses que eles têm, à realidade que vivemos (...), o que seria eficaz, era que (...) tanto os programas (...) e também (...) novos esquemas conceptuais pudessem ajustar-se facilmente»* (L: 25-26). Se não se cumprem tais condições, a tarefa dos professores torna-se mais difícil, *«porque andar a fazer sempre omeletes sem ovos, é uma coisa complicada»* (L: 25), muito embora também considere que a existência de programas elaborados segundo aqueles critérios não é, só por si, um factor de sucesso ou de motivação para a introdução de inovações: *«é possível [fazer qualquer coisa de novo] independentemente dos programas (...), acho que por vezes os programas podem ser, o melhor programa para aquela faixa etária, para os interesses daqueles alunos (...) e também não resultar»* (L: 26).

Em segundo lugar, a dificuldade em estabelecer o equilíbrio entre a necessidade de proceder à renovação conceptual, com a consequente introdução de novos conteúdos, e o

contexto psico-pedagógico dos alunos, gera muitas vezes situações conflituais, de solução nem sempre fácil do ponto de vista didáctico: *‘por vezes aparecem nalguns programas conceitos, que é muito difícil, naquela idade, serem entendidos... qualquer professor (...) fica a pensar assim “... mas como é que é possível, (...) estes aspectos eram de facto difíceis de leccionar...” e agora mudaram mas puseram outros que também são difíceis para este nível etário’* (L: 26), nomeadamente, porque exigem um enorme esforço de adequação da linguagem aos alunos, sem comprometer o rigor científico, objectivo que nem sempre é conseguido, *‘até porque por vezes os professores têm alguma dificuldade em colocar a sua linguagem ao nível dos alunos que têm ali à sua frente (...), de colocar a linguagem geográfica ao nível, por exemplo, do 7º ano’* (L: 27).

O programa de Geografia para o 7º ano de escolaridade, em vigor desde 1992, constitui para a professora um exemplo elucidativo desta situação: *‘no novo [programa] (...) aparecem algumas questões como, por exemplo, o foco (...) e alguns outros conceitos, que não são nada fáceis para dar ao 7º ano de escolaridade (...), se olhar para o conceito isolado em si, é evidente que não é uma questão simples, porque, por exemplo, alguns desses conceitos (...) apareciam no antigo (...) 10ª da Área-D [e] eram questões que para alguns alunos não eram logo claras. Então ainda mais cuidados têm que se ter no 7º’* (L: 27).

Em terceiro lugar, as orientações, ou sugestões metodológicas, inscritas nos programas, constituem um outro factor condicionador da prática, sendo várias as razões que se podem apontar para esse facto: 1) a ausência de condições organizacionais e materiais, que dificulta o incremento das metodologias propostas e pode corroborar argumentos que sustentem a desadequação global dos programas à realidade da Escola: *‘uma dificuldade que os professores sentem... é que há aqui incoerências no sistema, ou seja, (...) são defendidas muitas metodologias e muitas estratégias, que para a sua execução, é necessário gastar muito tempo’* (L: 28) *‘pessoas que estavam a leccionar os sétimos e havia ali uma opinião muito uniforme que era: aquele programa, com aquela dimensão, com a aplicação das metodologias que se propunha (...), no tempo que existia era muito difícil’* (L: 30); 2) os desajustamentos que podem ter por efeito perverso a criação de situações de mal-estar entre os professores, a sua desmotivação face à mudança e à renovação dos métodos, pois *‘se vão fazer as coisas de uma forma que em vez de incentivar a novos esquemas conceptuais, a novas metodologias, a novas técnicas, isso possa levar as pessoas a “... vou mas é desistir...”’* (L: 31); 3) as dificuldades sentidas no cumprimento dos programas, tanto ao nível dos conteúdos como dos métodos, que acentuam as suas discrepâncias relativamente às formas de avaliação normativa previstas no próprio sistema educativo: *‘os alunos vão chegar ao 10º ano e vão ter que ser submetidos a uma prova, que em princípio vai ter que se dar o programa todo e a viabilidade de isso se fazer... pronto, é difícil, não é?... (...) [no 7º ano] o esquema conceptual que está... são metodologias muito activas, mas que levam muito tempo para*

se fazer (...) e depois, (...) daqui a amanhã (...) será que vamos, como se diz aí, chegar ao final do 9º e vai haver também uma prova?» (L: 28).

Neste contexto, os condicionalismos decorrentes da existência de provas de avaliação normativa — exames de aferição, exames de acesso ao ensino superior, provas específicas, provas globais, etc. — afiguram-se um elemento-chave no processo de tomada de decisão dos professores. Estão na origem de situações contraditórias que podem constituir focos de um conflito interior, em que cada professor se vê obrigado a gerir e a procurar equilíbrios que passam pela necessidade de optar por soluções nem sempre alternativas: prosseguir dando corpo às suas próprias ideias e concepções, ou, deixar-se condicionar pelos factores externos, procurando neles o refúgio e a justificação para a manutenção das práticas vigentes. Para Laura, trata-se de *«uma realidade que os professores falam entre si e qualquer profissional responsável sabe que começa a ter aqui uma grande contradição com a qual tem de funcionar e que não é fácil»* (L: 28), um elemento regulador de todo o processo de concepção e planificação da actividade educativa: *«essas questões são também pertinentes, porque (...) quando uma pessoa planifica e (...) considera uma série de estratégias, tem de ter essa realidade, tem de a considerar, quer queira ou não queira»* (L: 28).

O imperativo de proceder a uma normalização da informação transmitida pode restringir o espaço de liberdade de cada professor, forçado a actuar mesmo contra a sua vontade: 1) impedindo-o de exercer uma acção consentânea com as suas concepções sobre a ciência que ensina, já que *«temos alunos que têm de ser submetidos a determinados exames (...) e então nós (...) podemos não concordar com uma determinada visão daqueles programas (...), mas depois estão aqui os nossos alunos (...) que vão ter que ser ali submetidos (...) às vezes (...), não me apetecia nada ir dar aquilo, mas também sabia que estava condicionada para o fazer, porque eu tinha ali uns meninos e umas meninas que depois iam ter uma prova a nível nacional»* (L: 21) *«quer dizer, (...) não podemos (...) ir apenas dar assuntos que nos possam interessar, quando isso depois, não estamos a preparar os alunos para uma prova»* (L: 32); 2) levando-o a impôr a si próprio alguns limites no que respeita ao desenvolvimento de estratégias pessoais, assim pondo à prova a sua capacidade de inovação, *«porque tenho sempre gente a fazer “específicas” (...) conseguir em quatro horas (...) dar aquele programa todo (...) fazendo imensas vezes trabalho de grupo, permitindo (...) a gestão das aulas pelos alunos (...), para um professor era uma grande aposta, com muitos riscos»* (L: 22).

Dessa forma, embora seja difícil o equilíbrio entre, por um lado, a gestão personalizada dos programas e a sua adaptação ao contexto específico de cada turma e, por outro lado, a inevitabilidade de os alunos serem sujeitos a formas de avaliação que não atendem ao quadro global que justifica essa adequação, Laura afirmou que *«isso nunca impediu que eu pudesse ir introduzindo aspectos que eu tinha aprendido, que eu achava que era a Geografia que me agradava mais»* (L: 21-22). A postura assim assumida pela professora decorre dos seguintes pressupostos: 1) que ainda resta ao professor

alguma margem de manobra no que concerne à procura das opções conceptuais que entender por mais ajustadas, pois *‘posso não concordar nada com eles [os programas], (...) mas (...) mesmo não concordando, nós podemos-lhes dar a volta’* (L: 22); 2) que o sucesso de um dado programa depende sobretudo da complementaridade existente entre os conteúdos e as metodologias preconizadas, uma vez que *‘os programas são importantes, mas acho que não são bons programas que fazem aulas de sucesso e os alunos se interessarem pela Geografia (...) pode haver [o] melhor programa e se de facto for leccionado de formas que não sejam interessantes para os alunos, não há nada que salve aquilo’* (L: 22).

Para a articulação destes aspectos não basta apenas apelar ao envolvimento dos professores, sendo também necessário evitar a aplicação de reformas assentes numa dinâmica centralizadora: *‘tem que se pensar (...) no corpo docente que se tem, na disciplina, nas várias características que os professores têm, porque de facto vão ser essas pessoas que os vão pôr em prática [aos programas]. É a mesma coisa que o Ministério, quando faz reformas (...) muitas vezes não pensa, é que fundamentalmente a reforma vai ser eficaz se contar com o apoio, com o interesse, com toda a motivação dos professores’* (L: 31).

Tal como anteriormente mencionámos, o contexto escolar parece ser pouco importante enquanto factor condicionante da prática, assumindo no discurso da professora um papel quase acessório. No entanto, entendemos existirem alguns dados que merecem ser referidos.

Sob o ponto de vista organizacional, Laura salienta a inexistência de quaisquer imposições restritivas das suas iniciativas, afirmando claramente que *‘não há obstáculos’* (L: 33) *‘ao nível institucional, desde que eu estou aqui (...) nunca fui impedida de fazer nada (...) nunca ninguém me impediu, por exemplo, de querer convidar uma pessoa para vir cá, (...) ou que se fizesse aí uma apresentação à escola’* (L: 34). Em contrapartida, as normas de funcionamento legalmente impostas, bem como a estrutura e a carga horária constituem factores que dificultam as iniciativas dos professores, o desenvolvimento de estratégias inovadoras, mesmo quando estas ocorrem no quadro de imposições de carácter curricular: *‘eu sei o que é durante anos e anos, ter dez turmas, onze turmas (...), e sei muito bem o que isso limita de fazer (...) a pessoa (...) tem não sei quantos níveis (...) é um grande desgaste, (...) os professores de Geografia (...) durante muitos e muitos anos, eram dos grupos mais sacrificados (...), a questão da elaboração da prova global, é muito difícil conjugar horários de pessoas (...) porque (...) o tempo não está planificado para isso’* (L: 34) *‘não fazemos outra coisa, uma vida inteira, se não andar a dar horas, horas, horas sempre extra’* (L: 35) *‘por exemplo, aquilo que acontece também em questões da Área-escola, é colegas que têm cinco ou seis turmas e vão investir mais em uma ou duas, porque não conseguem fazer igual investimento em todas’* (L: 38).

Quanto à disponibilidade de recursos materiais, ou financeiros, os problemas sentidos são comuns aos da generalidade dos estabelecimentos de ensino, exigindo, por

vezes, a definição de estratégias alternativas: *«o problema às vezes é dinheirinho (...) mas enfim!... Conseguimos arranjar 100 contos [de uma Instituição bancária]»* (L: 35). A utilização de recursos didáctico-pedagógicos vê-se dificultada, não tanto pela sua inexistência, mas sobretudo pela ausência das condições logísticas que facilitem o seu uso: *«as condições materiais que existem, também sei as dificuldades que para fazer determinadas coisas é preciso... volta e meia eu ando aí a correr pelos corredores com um vídeo (...), com um retroprojector (...) depois, chego ao final "... agora tenho que ir arrumar a sala toda..." (...) já está a tocar, para ir para outra aula»* (L: 18).

Finalmente, uma referência às relações interpessoais, que Laura considera importantes uma vez que afirma ter assumido desde sempre uma postura algo distinta da de outros colegas no que respeita ao seu relacionamento com os alunos, numa atitude que julga não ser completamente compreendida por parte de alguns professores: *«senti da parte de algumas... eu era uma moça pequena entre aspas (...) e quando vim para aqui, pois eu também era (...) encontrei gente que podia não concordar (...) que os alunos viessem comigo para a sala de apoio e eu estar ali de roda deles, (...) se me criticarem por isso, não me faz grandes problemas»* (L: 32) *«porque enfim, devia-me se calhar comportar com outra forma... ora isso há certeza (...) quem critique, mas quer dizer, isso nunca teve assim grande problema»* (L: 33).

Processos e práticas preconizados

No seu conjunto, as actividades que Laura afirma privilegiar na sua prática lectiva mostram alguma coerência, quer com a sua definição de Geografia, quer com as suas concepções acerca de «educação» e de «educação geográfica»: 1) ao procurar ir contra um ensino de base regional e descritiva; 2) ao alicerçar a sua acção na diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem; 3) ao recusar uma prática assente na transmissão de informações previamente estruturadas e organizadas; 4) ao tentar compatibilizar a aplicação de modelos de ensino centrados nos alunos com a necessidade destes adquirirem saberes cientificamente correctos e fundamentados; 5) ao assumir como finalidades do ensino o desenvolvimento nos alunos de novas competências e atitudes.

Assumindo, apesar dos constrangimentos apontados, uma certa liberdade de acção, Laura está integrada num grupo disciplinar onde o trabalho em equipa é prática corrente, daí resultando os planos de longo e médio prazo que orientam o trabalho lectivo dos professores ao nível da disciplina. A sua eficácia é avaliada através de actividades de acompanhamento e de coordenação, nas quais a professora — dado desempenhar as funções de delegada de grupo disciplinar — tem uma importante intervenção.

No quadro das suas concepções sobre a ciência e a educação geográfica, Laura justifica toda a sua actividade pela tentativa de aproximar a disciplina dos interesses dos alunos, de contribuir para a sua consciencialização sobre os problemas que afectam o

planeta e, sobretudo, de difundir a imagem de que a Geografia é uma ciência aberta e diversificada, não restrita aos princípios do regionalismo: *«aqui no grupo de Geografia (...) face aos programas que temos, nós (...) procuramos muitas vezes conciliar interesses que eles têm, com aqueles programas que temos ali à frente e fazemos uma abordagem daquilo que nos parece que é a melhor forma»* (L: 21) *«quando na aula nós os incentivamos (...) para questões ligadas aos lixos industriais (...) questões de qualidade de vida, quando nós os levamos a examinar indicadores tão diferentes entre o país e (...) outros países, a diferentes áreas»* (L: 19) *«uma das coisas que escandalizou pessoas, foi quando a certa altura, para dar determinados aspectos da América (...), eu arranjei um texto de um chefe índio (...) Olhe! devia fugir assim se calhar a uma visão muito...»* (L: 21).

Tais objectivos, levam a professora a privilegiar muitas vezes o tratamento de temas ligados, quer a espaços próximos dos alunos, quer à actualidade informativa do momento, propondo depois formas variadas de intervenção junto da comunidade escolar: *«fazem todos os anos trabalhos sobre Lisboa. O tema das cidades inicia-se pela (...) apresentação na aula de trabalhos sobre Lisboa, (...) eu só ponho como regra (...) que as várias turmas fizessem trabalhos diferentes»* (L: 16) *«nas aulas volta e meia discutíamos a PAC, quando vínhamos a propósito da agricultura (...) as ligações à UE e como é que o processo está»* (L: 17) *«eu tinha uma turma do 10º no ano lectivo em que houve o incêndio do Chiado e fui eu que propus a essa turma que se fizesse um trabalho de projecto sobre o Chiado»* (L: 37). Esta estratégia denota alguma flexibilidade no modo como são encarados, quer os programas, quer as planificações elaboradas ao nível do grupo disciplinar.

Mostrando-se desde o início favorável à diversificação das estratégias de ensino e aprendizagem, Laura considera-as mais importantes que os conteúdos a tratar, pois o seu interesse destes é em muito determinado pelos modos de actuação do professor: *«por vezes até, dentro de um determinado tema (...) o problema estaria na abordagem (...), não seria tanto o tema, mas a maneira como se fazia a abordagem»* (L: 22). Por outro lado, a diversidade metodológica pode contribuir para um melhor aproveitamento do potencial educativo e formativo de cada estratégia, pois *«cada metodologia pode permitir ao aluno adquirir mais capacidades em determinadas áreas, pode permitir elaborar instrumentos geográficos diferentes»* (L: 36), razão pela qual afirma peremptoriamente que *«só não sou a favor que se utilize sempre durante um ano lectivo inteiro a mesma metodologia»* (L: 37).

No mesmo sentido vai a sua recusa em fornecer aos seus alunos materiais e informações demasiado estruturados, o que, recorde-se, constitui o reflexo de uma das influências marcantes da sua passagem pela Universidade: *«volta e meia estou aí em aulas de 12º e reflo, quando ando por aí e eles estão a trabalhar (...) é quando vejo eles aí com algumas sebatas... porque eu também dou, para cada unidade didáctica (...) uma bibliografia»* (L: 7-8) *«dou uma série de informações e pontos de vista muito*

diversificados, (...) peço para eles darem a sua opinião (...), que saibam comentá-la, argumentando os seus pontos de vista» (L: 3).

Em estreita relação com as posições anteriores, não é de estranhar que Laura atribua especial importância ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de análise e crítica, de tomada de decisão e intervenção. Para o efeito desenvolve todo um variado conjunto de actividades que pretendem constituir um processo centrado no aluno. Nelas se destacam o trabalho de grupo, complementado com a responsabilização dos alunos pela organização e dinamização de algumas aulas.

No entanto, a existência de provas de avaliação e a preocupação da professora com o rigor científico levam-na, por um lado, a evitar rupturas conceptuais demasiado bruscas, por outro lado, a desempenhar um papel relativamente interventivo: *«eu tomo medidas para procurar que de facto quando eles vão apresentar, as coisas saiam bem (...) há, por vezes, alturas claramente em que sou eu a responsável, (...) nesta minha visão, está também muito assente (...) o rigor e o conteúdo científico» (L: 22-23).*

Muito embora Laura considere estas acções fundamentais como forma de incentivar os alunos à participação, na realidade acaba por restringir a sua aplicação ao longo do ano lectivo: *«eu sou muito favorável a que se faça e se utilize muito trabalho de grupo, mas também não sou a favor que única e exclusivamente durante um ano inteiro, as aulas sejam sempre de trabalho de grupo (...), ponho duas vezes por ano os alunos a serem responsáveis pelas aulas, fazendo controlo disto, dando acompanhamento» (L: 36).*

Em acordo com a sua própria definição de «trabalho de projecto», a professora descreve o modo como, a propósito de um facto ocorrido nas proximidades da escola, organizou uma acção deste tipo. Apesar da ocorrência — o incêndio da área do Chiado — ter suscitado grande interesse junto dos alunos, toda a dinâmica criada em redor da actividade ficou demasiado centralizada no docente, contrariando, assim, alguns dos princípios fundamentais do trabalho de projecto enquanto metodologia de resolução de problemas: *«a turma foi dividida... isso [o tema] pode até ser trazido pelos alunos, ou sugerido pelo professor, e sejamos práticos, muitas vezes os professores é que (...) acabam por propôr um determinado assunto (...), eu dei orientações aos diferentes grupos de acordo com os assuntos que iriam tratar (...), de tanto em tanto tempo havia uma aula dedicada a esse assunto, os vários grupos traziam os materiais que já tinham, ia-se analisar como é que estava a situação, muitas vezes isso até se fez fora da actividade lectiva» (L: 37).* Como actividades complementares foram organizadas exposições, colóquios com representantes autárquicos e visitas de estudo.

Sendo o trabalho de campo uma metodologia normalmente integrada nas estratégias de desenvolvimento do projecto, não admira que Laura refira a sua realização em sintonia com os critérios que antes lhe permitiram distinguir, quanto aos objectivos e organização, o trabalho de campo das visitas de estudo. Estando a sua realização prevista todos os anos, a planificação e integração destas actividades na prática lectiva constitui uma das tarefas do grupo disciplinar: *«a visita de estudo, o trabalho de campo,*

fazem parte da planificação do ano e estão integrados nas diferentes unidades e são concebidas exactamente porque se procura através delas atingir determinados objectivos» (L: 41).

No caso das visitas de estudo, a sua organização prevê sempre todo um conjunto de tarefas complementares: 1) construção de guiões, nos quais se incluem fichas de observação, de interpretação e de aplicação de saberes já adquiridos; 2) previsão de actividades de preparação e de motivação; 3) elaboração em sala de aula de trabalhos de exploração e de desenvolvimento. Em qualquer caso, *«quando fazem visitas de estudo, isso significa que têm sempre um trabalho a seguir, ou seja, tal como há um guião, depois há (...) um relatório escrito, (...) que eu levo e depois comento e discuto» (L: 41).*

Por último, julgamos pertinente referir a criação de espaços de intervenção extra-curricular, com o intuito de reduzir os efeitos negativos da Reforma Educativa em consequência da deficiente estrutura da educação geográfica no 3º Ciclo do Ensino Básico: *«criámos um clube de Geografia (...) particularmente virado para o 8º ano [pois] isso ia permitir que os alunos (...) quando chegassem ao 9º não tivessem perdido (...) aspectos que tinham aprendido da Geografia já no 7º» (L: 35).*

Profissionalização

Tendo realizado o modelo de profissionalização usualmente designado por «estágio clássico», Laura descreve-o como estando centrado na Escola e vocacionado para a discussão de questões suscitadas no âmbito da didáctica-específica: *«nós assistíamos às aulas (...) tínhamos turmas nossas, davamos aulas nas nossas turmas, (...) regências nas turmas da orientadora (...) e depois tínhamos seminários e reuniões (...) em que se analisavam os projectos da pedagogia» (L: 42).*

Considera ter tido o privilégio de efectuar a sua profissionalização num contexto extremamente favorável:

- 1) por ter sido colocada numa escola sem problemas ao nível da disponibilização de recursos educativos — *«na época (...) — e isso também é importante, os recursos que existem são importantes — era dos sítios do país e dentro mesmo de Lisboa, que estava melhor apetrechado» (L: 43);*
- 2) por estar imbuída de um espírito aberto ao alargamento dos seus saberes pessoais — *«eu trazia aquilo que eu considero (...) uma boa formação universitária, situada naquela época, trazia um espírito de “querer saber”» (L: 43);*
- 3) pela possibilidade de realizar um verdadeiro trabalho de equipa, de discutir diferentes pontos de vista e concepções — *«lembro-me que nós fazíamos diferentes grupos, (...) houve casos em que nós planificámos uma unidade*

didáctica, hoje com uma pessoa, amanhã já não era com essa, era com outra (...) as regências que tínhamos de dar eram sorteadas» (L: 43).

Desse modo, não admira que Laura, ao contrário do que acontece com relativa frequência, reveja o estágio como um período muito positivo da sua vida: *«sei casos de gente que ficou altamente traumatizada com o estágio e falo até dessa época. Eu não posso dizer isso!» (L: 44).*

Tendo encarado o estágio com um tempo destinado à aquisição de informações e saberes, conducentes ao desenvolvimento de competências didáctico-pedagógicas, não se pode afirmar que as expectativas da professora tenham sido goradas: *«encarei o estágio (...) como um ano em que eu estava ali para aprender determinadas metodologias (...), a melhor maneira que eu devia proceder para dar as aulas e as diferentes actividades, (...) eu esperava adquirir determinados conhecimentos, técnicas, (...) úteis para a minha prática lectiva» (L: 43-44).*

Na verdade, Laura frequentou um estágio de carácter eminentemente técnico, centrado no «saber-fazer» e, por isso, assente apenas na discussão e esclarecimento de problemas metodológicos. A reflexão teórica e conceptual esteve praticamente ausente — *«quanto eu me lembro (...) não era aí que havia o predomínio das preocupações» (L: 44)* — como se a concepção de Geografia e de educação geográfica subjacente à prática dos professores, fosse o reflexo automático de um ideário aceite por todos: *«a polémica (...) “... o que é a Geografia?...” e essas discussões, é mais tardia» (L: 45).*

Nessa mesma época, a ausência de reflexão epistemológica no âmbito da formação de professores não constitui, só por si, um facto estranho, tanto mais que ela também era quase inexistente na Universidade, como aliás confirma o testemunho de Laura já por nós referido. O sujeito encara-a positivamente, tendo afirmado que estudou *«história e teoria da Geografia, depois de sair da faculdade» (L: 45)*, sem dúvida em resposta às necessidades que se colocaram, a todos os professores da disciplina, com o lançamento no início da década de 80 do 12º ano de escolaridade. Contudo, importa recordar que a professora entende que uma boa formação epistemológica é fundamental, nomeadamente, porque é imprescindível enquadrar teoricamente todo o processo de introdução de novos programas e metodologias.

Globalmente, Laura concebe a formação como um processo contínuo, que não é possível desligar das restantes dimensões da sua própria vida, dos seus objectivos enquanto sujeito, da mesma forma que não se lhe afigura viável separar a esfera profissional da esfera privada: *«acho que a formação se faz todos os dias, (...) a formação vai-se fazer enquanto eu for professora e vai-se continuar a fazer, mesmo quando eu deixar de dar aulas (...) e eu não acredito que os interesses que as pessoas têm em geral, a sua visão da vida, as suas concepções, estão desligadas daquilo que elas sentem como profissionais» (L: 42).*

Por entender que tem conservado desde sempre a sua capacidade de inovação, de abertura a novas ideias e informações, Laura encarou o estágio não como o fim, mas o

princípio de um caminho — «um ano da minha vida» (L: 42) «um momento da minha formação» (L: 44) — sentindo-se impressionada com as afirmações de colegas segundo as quais «ser professora efectiva era o fim do professor» (L: 44).

22 Helena

Helena tem 36 anos e é natural da região de Lisboa. Entrou para o antigo Curso Geral dos Liceus no ano lectivo de 1970-71, tendo concluído o Curso Complementar em 1978-79, com uma interrupção durante o biénio de 1976-78. Os contactos com a disciplina de Geografia duraram apenas o período de frequência dos 3º, 4º e 5º anos do Curso Geral, uma vez que por motivos de ordem pessoal, a conclusão da disciplina no Curso Complementar foi obtida através de um exame como aluna externa.

Entrou para a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa no ano lectivo de 1979-80, tendo aí concluído a licenciatura em Geografia no Verão de 1984. Iniciou a sua carreira docente logo em 1980-81, embora nos seus dois primeiros anos de serviço não tenha leccionado durante a totalidade do período lectivo. A sua experiência como professora ascende pois a cerca de 15 anos de ensino. Profissionalizou-se durante o biénio 1986-88, tendo para o efeito frequentado a «Formação em Serviço», modelo de formação de professores em vigor na época.

Para Helena, “dar” aulas constitui a concretização de um sonho de infância, pois desde cedo acalentou o desejo de vir a ser professora. Talvez por isso, não admira que mesmo antes de concluída a licenciatura se tenha aventurado pelos concursos destinados à colocação de docentes em 3ª fase, os então designados “mini-concursos”. Não procurava recompensações de ordem monetária, mas tão somente a obtenção de um vínculo oficial, para além da criação de um certo hábito à dinâmica burocrática dos concursos de professores. O facto de trabalhar e estudar em simultâneo não lhe deixou muito tempo para investir na pesquisa de informação nos domínios teóricos da Educação. No entanto, procurava dedicar-se aos alunos, ainda que apenas no âmbito da acção em sala de aula.

Dessa vivência de início de carreira, recorda a passagem por escolas onde o diálogo entre professores de Geografia era inexistente o que, para além de um certo desgosto, lhe provocou alguma perplexidade. Referindo-se com alguma ironia às reuniões de grupo disciplinar, destaca que estas serviam sobretudo para a discussão dos problemas domésticos vividos pelos docentes em presença. Como única experiência formativa, relata apenas a acção de uma colega mais experiente, através da qual tomou contacto com informação que lhe permitiu aceder a conhecimentos rudimentares sobre as tarefas de planificação da prática lectiva, ainda que restritos aos aspectos mais formais dessa actividade, mormente a definição de objectivos pedagógicos em função da acção traduzida pelos «verbos» associados às diferentes taxonomias.

Colocada numa escola da região centro do país para aí realizar o estágio para a profissionalização, em situação considerada difícil porque longe de casa e grávida do seu primeiro filho, Helena acabou por guardar desse período as mais gratas recordações, no que irá constituir um elemento decisivo para se entender o seu perfil e postura como professora.

Definição de Geografia

A definição proposta por Helena evidencia um certo predomínio do paradigma neopositivista normalmente associado à «nova» Geografia, muito embora o destaque que é dado ao estudo das grandes questões do «desenvolvimento» mostre já a influência das correntes de pensamento geográfico emergentes a partir de finais da década de 70. O seu conteúdo decorre de uma reflexão em torno dos seguintes domínios: 1) identificação do objecto de estudo; 2) análise da posição da Geografia no contexto das ciências; 3) reconhecimento da especificidade da disciplina face às restantes ciências.

Apesar de considerar as definições como afirmações dogmáticas, nas quais o nível de standardização é demasiado elevado para poder exprimir o sentido real da actividade do geógrafo, Helena entende que o verdadeiro objecto de estudo da Geografia é o «espaço», uma vez que todos os fenómenos físicos e humanos que ocorrem sobre a superfície terrestre podem ser analisados segundo uma dimensão espacial: *«o objecto de estudo da Geografia (...) é tudo o que se passa (...), no fundo é tudo o que se passa à face da Terra e não é um objecto específico. (...) O que me parece é que a Geografia pode ter objecto comum (...) a outras ciências, a abordagem é que é diferente. Há sempre um contexto espacial, (...) todos os problemas tem uma componente espacial, logo eminentemente geográfica»* (H: 3). Por isso, a Geografia afirma-se como uma espécie de ciência omnipresente em todos os aspectos da realidade, ainda que por vezes de forma apenas implícita: *«se ligarmos a televisão e ouvirmos o “Telejornal” é tudo Geografia (...), nós nem nos apercebemos de que (...) no nosso dia-a-dia utilizamos a Geografia, vivemos, falamos de Geografia, sem lhe dar esse nome»* (H: 1).

O carácter universalista da ciência geográfica, associado à própria diversidade da Terra sob o ponto de vista físico e humano, implica que a disciplina tome para si a tarefa de proceder à interrelação de diferentes tipos de fenómenos a várias escalas, a qual, por seu turno, sucede da concepção da Geografia como ciência de integração de saberes: *«do meu ponto de vista (...) o espaço geográfico é como se fosse um “puzzle” (...) formado por peças [que se movem] devido, portanto, a tensões que se criam, competições, contrariedades (...) criadas no seu seio e que têm a ver com os sistemas económicos, políticos, sociais, de cada região»* (H: 2). Justificar-se-ia, assim, o interesse da Geografia pelo estudo da generalidade dos fenómenos e processos sociais que afectam o mundo moderno: *«fala-se em problemas relacionados com a guerra (...), com a repartição das*

riquezas, preocupações relacionadas (...) com o nuclear, com os problemas ambientais, (...) os refugiados, as migrações forçadas (...), os movimentos de população» (H: 1) «a Geografia é isto, é preciso acabar com as desigualdades (...) é preciso encontrar os desequilíbrios» (H: 28).

Por um lado, uma tal abordagem parece evidenciar a influência das correntes de pensamento geográfico que preconizam uma Geografia menos economicista e mais social. Por outro lado, ela tem consequências no domínio da educação geográfica que se reflectem no modo como Helena concebe a sua prática, dada a sua preocupação em ligar a disciplina aos interesses dos alunos e à realidade envolvente, quer por via conceptual, quer por via metodológica.

Neste contexto, não admira que a assunção de uma ciência para a resolução de problemas acarrete a negação de uma Geografia tradicional, assim definida porque *«se limitava (...) a uma enumeração (...) que as pessoas esquecem rapidamente, porque qualquer boa enciclopédia (...) fornece esses elementos, não é necessário estar a decorar (...), isso não é de facto Geografia» (H: 1-2)*. Também alguns dos conceitos em redor dos quais sempre se alicerçou o saber geográfico são, agora, considerados elementares, porque inerentes à própria Geografia: *«coisas (...) elementares (...) quando se fala de uma cidade, do crescimento de uma cidade, (...) definir (...) o que é que é espaço rural, ou espaço urbano, (...) porque isso são conceitos inerentes à própria Geografia, (...) não são comuns a outras ciências» (H: 4)*. Em contrapartida, a individualidade da disciplina resultaria sobretudo da adopção de determinados conceitos-chave, de conteúdo não estritamente geográfico, tratados numa perspectiva espacial: *«em termos globais eu penso (...) que são (...) conceitos relacionados, não só com crescimento, com desenvolvimento, com planeamento, com o ordenamento» (H: 4)*.

Assim, pelo modo como Helena define a natureza do objecto da Geografia, torna-se possível: 1) identificar uma certa forma de ruptura epistemológica para com uma Geografia de cariz mais tradicional; 2) a manutenção da Geografia como ciência de integração de saberes; 3) a delimitação do seu campo de acção e consequente individualização, quer face ao conjunto das ciências naturais, quer mesmo relativamente às ciências sociais.

Ao assumir o estudo de problemas não exclusivamente geográficos, a disciplina poderia através deles, não só manter um espaço próprio de acção, como encontrar os argumentos de carácter epistemológico que permitem justificar o seu corpo conceptual e metodológico: 1) reforçando o papel integrador da Geografia, porque *«nós hoje caminhamos muito para (...) um conhecimento do mundo na sua globalidade e não só da nossa realidade. (...) Conhecemos a realidade dos outros e tentamos compará-la com a nossa e nessa comparação aparecem imensos conceitos, que têm a ver não só com a Geografia, mas que têm a ver muito com a Geografia» (H: 4)*; 2) destacando a especificidade da abordagem geográfica, porque *«se eu tiver como objecto de estudo, por exemplo, a cidade ou o campo, (...) digamos que isso pode ser objecto de estudo de enúmeras ciências,*

mas de facto a Geografia, a maneira como vai olhar (...) é de uma forma completamente diferente. [Para] nós é a componente espacial. Eu acho que é isso que nos distingue de todas as ciências» (H: 5).

Saber integrado e espaço permitiriam à Geografia justificar, por um lado, o posicionamento face às restantes ciências, por outro lado, a gestão equilibrada das contradições entre especialização e generalização (entendida em sentido diverso do habitualmente usado no campo da «Ciência»).

Para Helena, embora a especialização do conhecimento científico tenha conduzido a uma certa compartimentação dos saberes, o facto dela se ter traduzido na Geografia por uma valorização da componente espacial, acabou por implicar, dadas as exigências conceptuais e metodológicas inerentes à análise do próprio espaço, o desenvolvimento das suas capacidades de síntese: *«à medida que os problemas vão surgindo, toda a comunidade científica se encaminhou para uma especialização do saber (...) [a qual] conduziu à compartimentação (...). Antes pelo contrário, porque esta especialização implica uma integração de saberes e, por isso mesmo, (...) a Geografia tem necessidade de integrar outros conhecimentos científicos, como outras ciências têm» (H: 5).* É por via desta especialização na síntese, que a Geografia ganha o tradicional estatuto de ciência posicionada na charneira, ou na encruzilhada, das diferentes áreas científicas, acabando esta por constituir uma condição necessária à sua própria sobrevivência: *«para a Geografia é fundamental: é a ciência de encruzilhada (...), para se viabilizar (...) vai ser uma ciência de síntese (...) entre as ciências sociais, entre as ciências naturais e as exactas» (H: 5-6).*

A tendência para a integração dos conhecimentos científicos constituiria uma vantagem suplementar da Geografia face às restantes ciências, por impedir o empobrecimento do saber geográfico, inevitável caso a disciplina se limitasse a analisar os fenómenos sob uma perspectiva exclusivamente espacial. A constatação de que este processo se faz sentir noutras ciências é visto com agrado: *«[a propósito das ligações com a História] eu penso que o facto de nós partilharmos saberes, conhecimentos, não esvazia o conteúdo científico de nenhuma ciência (...), se nós fossemos fazer o estudo dum espaço qualquer, unicamente do ponto de vista da sua componente espacial, se calhar ficava pobre, porque há outros saberes» (H: 7).* Por outro lado, a aceitação do princípio de que tendem a esbater-se os domínios de exclusividade das várias ciências serve para Helena estabelecer uma analogia com o conceito possibilista de região, cujos pressupostos conceptuais são recusados pelas mesmas razões: *«a tal história das (...) regiões separadas, acabou!... Não há mais esse conceito, não há barreiras, não há espaços fechados» (H: 7).*

A recusa de uma Geografia centrada no estudo da «região» enquanto entidade una, homogénea, irrepetível e, por isso, fechada, faz supor a negação de toda uma série de princípios que lhe são inerentes — carácter descritivo, sobrevalorização dos componentes locativos, ausência de conteúdos explicativos globais — justificando que Helena acabe por assumir e sintetizar para a disciplina uma definição de cariz

marcadamente neopositivista: *«a finalidade é sempre conhecer o espaço, (...) a forma como está organizado, a forma como aquele fenómeno se distribui no espaço e, depois, perceber porque é que ele se distribui assim. O que nos interessa não é a distribuição dos fenómenos, unicamente (...) vamos tentar perceber porque é que é assim»* (H: 45).

Da Escola Secundária à Universidade

Influência da Escola

Para Helena, o papel desempenhado pela Escola na definição do seu percurso pessoal é, no essencial, consequência da influência exercida por alguns dos seus professores. A acção destes justificou, não apenas a opção do sujeito por uma determinada área científica, mas também o modo como concebe o objecto de estudo da Geografia. Em síntese, pode talvez afirmar-se que essa influência resultou da dinâmica que os docentes souberam imprimir à sua prática lectiva, através da simbiose de aspectos sobretudo metodológicos e relacionais.

As pressões familiares, no sentido de Helena prosseguir os seus estudos em áreas socialmente mais prestigiadas, levaram-na inicialmente a optar por um curso de «ciências» o que, aliás, não constituiria para si grande contrariedade: *«ao nível das ciências eu era muito boa aluna (...) eu fui sempre muito virada para a área das ciências (...), muito pressionada pelos meus pais, não escolhi Geografia no complementar»* (H: 7-8). No entanto, incompatibilidades surgidas relativamente a um docente levaram-na a desistir da disciplina por ele leccionada e a optar definitivamente pela Geografia: *«eu iria para Biologia, com tamanha aversão que criei à Físico-Química, foi um horror! Dei-me extremamente mal com a professora e acabei por anular a matrícula. (...) Realmente, eu estava decidida (...) “... eu não quero ir para Biologia, não quero ir para ciências, não quero ir nada para essa área, não tenho nada a ver com isso, eu quero ir para Geografia...”»* (H: 8). Além disso, o gosto desde sempre manifestado pelas questões da economia e do desenvolvimento não só contribuiu para justificar essa sua escolha, mas acabou por se reflectir no conteúdo do que Helena entende dever ser o objecto de estudo da Geografia: *«eu já tinha muita tendência para me preocupar com os problemas relacionados com a economia (...), porque me preocupou sempre muito questões como a colonização, como as guerras, (...) escolhia muitos temas sobre economia, mais Geografia económica e comecei a perceber que gostava muito disso»* (H: 9).

Todavia, o interesse de Helena para com a disciplina não pode considerar-se fruto de um trajecto sem sobressaltos, pois numa primeira fase a sua relação com a Geografia traduziu-se numa total rejeição: *«eu tinha imenso medo da Geografia. Aliás eu tinha pavor da Geografia, não era medo! E esse pavor foi herdado logo na escola primária (...) eu tinha um medo de mapas, se alguém me dissesse naquele momento que eu ia ser*

professora de Geografia, eu dizia que era mentira» (H: 8). Se essa repulsa decorreu fundamentalmente das metodologias privilegiadas no ensino secundário e dos objectivos educativos nelas implícitos, o facto de posteriormente ter tido um docente cuja prática se alicerçou noutros pressupostos marcou em definitivo o seu futuro: «era uma pessoa diferente (...). Foi ele, sem dúvida nenhuma, que me levou a gostar muito de Geografia. Eu passei a ver a Geografia de uma maneira diferente. Inclusivamente ele brincava imenso quando nós não sabíamos, ou não conhecíamos os lugares» (H: 8) «a escolha da Geografia tem a ver com esse professor que eu tive, que foi espectacular, não pelas notas que eu tive mas pelo valor que ele dava às pessoas» (H: 11).

Na realidade, a postura aparentemente assumida por esse professor traduziu uma ruptura face às práticas vigentes na época e explica, em parte, a imagem que Helena possui da Geografia, bem como as suas concepções de «educação» e de «educação geográfica». Dos seus traços essenciais merecem destaque: 1) a desvalorização de um ensino geográfico assente na memorização, associada a uma certa relativização do saber — *«havia qualquer coisa de diferente (...), ele levava os mapas para as aulas que gostava e (...) desmistificou aqueles mitos todos... “... então onde é que fica?” (...), a pessoa andava ali à procura, não encontrava claro está “... então não faz mal, não se rale, vou perguntar a eles onde é que fica Portugal, também não sabem!...”*. Quer dizer, brincava às vezes com isto!» (H: 13) *«havia um sentido crítico nele, (...) ele dizia-nos muitas vezes “... as coisas não são estáticas...”, são dinâmicas... uma cidade pode desaparecer!»* (H: 14); 2) o desenvolvimento das capacidades de análise e de crítica — *«depois dizia “... eu só quero que vocês percebam...”»* (H: 13); 3) a diversificação das metodologias e dos recursos educativos — *«havia o livro, mas não era para estudar [pois] tinha lá a matéria de uma determinada maneira, que ele entendia que aquilo não estava bem e então, umas vezes dava apontamentos, (...) arranjava umas folhinhas com uns esquemas (...), havia um complemento, nunca era só o livro»* (H: 13); 4) a criação de um relacionamento mais informal entre professor e alunos — *«e era o gosto dele também... ele brincava connosco, era uma coisa que não acontecia... brincar no bom sentido»* (H: 13).

Influência da Universidade

Apesar de Helena tender, globalmente, para a desvalorização do papel e da importância da Universidade no processo de construção, quer da sua imagem da Geografia, quer das suas concepções de «educação» e de «educação geográfica», é possível identificar alguns domínios em que essa influência acabou por se fazer sentir: 1) tanto directamente, por força da formação teórica e científica adquirida e dos métodos de trabalho privilegiados no decurso da licenciatura; 2) como indirectamente, em resultado da reflexão pessoal a que procedeu, quando após terminada a formação universitária teve de estabelecer o confronto entre teoria e prática.

A admissão na Faculdade constituiu a entrada num universo que, pelas sua organização e estrutura, práticas e formas de relacionamento entre professores e alunos, significou para Helena uma verdadeira ruptura com a experiência do ensino secundário: *«aquilo para mim era um mundo completamente diferente, (...) quando eu cheguei aquelas aulas e me davam listas de livros, (...) era a minha desgraça (...). É que uma pessoa cai completamente de páraquedas no ensino universitário»* (H: 9) *«o professor não está minimamente preocupado com cada um de nós, cada um que se governe, (...) há ali um anonimato muito grande (...), “... se não forem às aulas, não vão, se não estudarem, não estudam...”»* (H: 18). Todavia, este choque não impede o sujeito de afirmar o seguinte: *«E claro! O que é que aconteceu? Não teve aquele impacto que eu esperava»* (H: 9). Como aspectos positivos de carácter geral, Helena destaca sobretudo o facto dos métodos de trabalho impostos aos alunos induzirem a uma postura de maior responsabilização e ao desenvolvimento de algumas capacidades de autonomia, que contribuíram, no seu caso pessoal, para a tomada de consciência de uma vocação até então mal explorada: *«mas houve (...) coisas muito positivas (...): uma coisa extremamente positiva que me marcou, e continua a marcar, foi [que] se nunca tivesse tirado nenhum curso em que tivesse que falar e dar as minhas opiniões e escrever, eu nunca me apercebia disso (...) e provavelmente se fosse (...) identificada essa minha vocação (...) para escrever, no secundário, se calhar até nem estava em Geografia»* (H: 9).

Embora avaliando de forma muito negativa o modo de funcionamento da Faculdade — *«isso é uma recordação que eu tenho, de certa forma má, eu acho que as coisas funcionavam muito mal»* (H: 9) — em parte devido à existência de critérios de avaliação demasiado rígidos e, por vezes, arbitrários, o sujeito não deixa de referir as boas relações que manteve com a generalidade dos docentes, sem que, contudo, atribua a qualquer um deles papel relevante como fonte inspiradora das suas opções conceptuais e metodológicas: *«as bitolas eram extremamente baixas»* (H: 9) *«[mas] ao nível dos professores, dei-me bem com todos, achei situações extremamente injustas ali, (...) mas (...) eu não faço neste momento nada que diga que foi na Faculdade, alguém que me influenciou»* (H: 11) *«não houve nada transcendente, (...) não houve nada que me marcasse, eu pelo menos não me recordo»* (H: 16). As situações vividas permitem: por um lado, justificar algumas das posições que Helena assume enquanto professora, muitas vezes por clara oposição relativamente às vicissitudes do seu percurso na Universidade e na Escola; por outro lado, realçar uma vez mais o papel e a influência decisivas do professor do ensino secundário anteriormente referido.

No entanto, dada a natureza da própria formação universitária, tornou-se inevitável a identificação de alguns factores condicionantes, principalmente por via dos conteúdos científicos leccionados e das metodologias de investigação preconizadas — *«Ah! Isso sim, é óbvio... isso sim... tudo aquilo... sem dúvida!... não ponho em causa»* (H: 16) — os quais não fazem esquecer a total ausência de referências relativamente às

finalidades e objectivos do curso, ou da própria ciência: *«nunca nenhum professor foi para lá dizer quais eram os objectivos do curso, ou as finalidades»* (H: 23).

Em primeiro lugar, saliente-se a estreita interrelação entre as vertentes de formação teórica e metodológica, cuja complementaridade foi indispensável para o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas: 1) pela aquisição e aprofundamento dos conhecimentos científicos nos diferentes domínios do saber geográfico — *«o curso universitário, qualquer que ele seja, confere sempre a cada indivíduo (...) uma bagagem (...) que é fundamental»* (H: 16) *«há um aprofundamento dos conhecimentos nas diferentes áreas — física, humana, etc., social — (...) são vários anos a trabalhar naqueles assuntos»* (H: 17); 2) pela necessidade de aplicação de uma grande diversidade de métodos de investigação geográfica, em resposta aos vários tipos de trabalhos que foram sendo solicitados aos alunos — *«colocou a pessoa perante determinadas situações, que se desenvolveu do ponto de vista intelectual, crítico e que (...) a levará a resolver situações que se levantem (...), ao nível das práticas, (...) das técnicas e dos métodos de investigação (...) aprendeu-se muita coisa, fez-se muito trabalho de campo»* (H: 16).

Em segundo lugar, o interesse desde sempre manifestado pelo estudo e análise de problemas de âmbito não estritamente geográfico faz com que no discurso de Helena a opção pela Geografia, porque encarada com relativa latitude, se afigure algumas vezes como um meio para atingir esses objectivos e não como um fim em si: *«fiz o meu primeiro trabalho escrito (...) sobre “Desenvolvimento-Subdesenvolvimento”: era mesmo o que eu gostava!»* (H: 9) *«fiz a cadeira de Antropologia (...) porque... lá está! Como eu digo, eu gosto muito de ver as coisas de outros povos, de outras culturas, e achei que era uma maneira de sair um bocado da Geografia propriamente dita»* (H: 14). Este facto, para além de justificar parte do conteúdo da definição de Geografia antes expressa pelo sujeito, permite antevê-la como uma construção iniciada antes da entrada na Universidade, levando-nos também a compreender a reduzida importância que a professora a esta atribui nesse processo.

A relevância da Universidade no processo de construção da definição de Geografia assumida por Helena só pode ser compreendida e avaliada à luz do esforço de conceptualização que o sujeito levou a cabo posteriormente, quando se viu confrontado com a necessidade de integrar uma formação de base essencialmente teórica na sua prática como professora. Esse parece ser também um tempo durante o qual Helena se serviu desse saber e experiência para incluir num todo os elementos que desde sempre se vinham afirmando como os seus centros de interesse: *«esse corpo de conhecimentos que se trazem da Faculdade, de experiências, de polémicas geradas em torno da ciência, mas eu passo a ter mais consciência disto depois»* (H: 22).

Desse modo, o processo de conceptualização acerca do significado, objectivos e utilidade da Geografia parece ter sido sobretudo motivado pela obrigação de dar resposta a constrangimentos, ou motivações, externos: *«só a partir do momento em que eu passei*

pare este lado... lá está! Em que eu tive que mostrar para que é que era, como é que se fazia e para que é que servia, é que eu me senti mais pressionada para eu própria encontrar... para eu própria ter a minha concepção da Geografia. Não é que não a tivesse, mas agora era obrigatório» (H: 22).

A Universidade contribuiu com a sua formação teórica para a difusão de uma certa imagem social da Geografia, sem a qual a própria prática não seria possível, e com a criação de situações e experiências inovadoras que, pela sua natureza se traduziram inevitavelmente num processo de mudança pessoal e de reconstrução das suas concepções: *«aquilo que eu penso hoje da Geografia (...) é uma versão (...) que tem muito a ver também já com a minha prática (...), com os contactos que tive, com as pessoas com quem convivi, com as experiências que fiz, porque no tempo em que eu andei na Faculdade (...) falava-se muito em planear, em organizar, em desenvolver, em gerir, (...) mas sei lá, talvez eu não tivesse dado tanta importância a isso nessa altura» (H: 22) «é óbvio que eu sabia perfeitamente que quando saísse dali tinha uma postura perante o mundo, diferente daquela que teria antes. Eu fui alertada para uma série de coisas, que não teriam passado por mim se eu não estivesse ali» (H: 23).*

A influência da Universidade no processo de construção da imagem que Helena possui da Geografia parece ser, assim, algo difusa: 1) porque decorrente apenas da originalidade do conteúdo do corpo de ideias com que o sujeito foi confrontado durante esse período; 2) porque uma consequência quase fortuita da sua prática posterior e não o resultado de uma reflexão motivada e assumida pela própria Universidade que nunca integrou tal objectivo no seu plano de formação científica. Por isso, não é de estranhar que Helena considere que a ponderação acerca do sentido actual da Geografia, enquanto ciência que possui um passado e referências, não figura na primeira linha das preocupações dos geógrafos: *«eu tenho a impressão que se perguntarmos a muitas pessoas de Geografia, qual é a concepção que elas têm da Geografia, eu tenho a certeza que muitas não sabem dizer. Eu tenho aí pessoas da minha idade e mais novas... não sabem! (...), isto não quer dizer que não sejam bons profissionais (...) tem a ver com o que é a nossa preparação... para não dizer prática (...), mas para chegar à prática é preciso haver qualquer coisa antes» (H: 22).*

Principais fontes

Atendendo à reduzida importância que Helena atribuiu à influência da Universidade, não admira que as suas referências ao papel desempenhado, quer pelos professores, quer pela leitura de obras e autores fundamentais na evolução do pensamento geográfico, sejam muito escassas. Os professores são considerados mais pela sua mestria, competência, ou qualidade do seu ensino, do que pelo conteúdo da sua mensagem geográfica.

Nesse sentido, julgamos de interesse as suas alusões a propósito de diversos docentes: *‘gostei muito de uma cadeira que tive que era “económica e social” (...) não tive assim muito contacto com ele, mas percebi desde muito cedo que era uma pessoa... [pausa]... como eu gostava (...), ao nível da estatística tive um professor engenheiro o que foi péssimo (...) [em Geografia física] pessoas com quem eu me dei bem e que se as vir tenho a certeza que elas gostam de me ver (...), era uma pessoa extremamente competente, ensinava muito bem a Geografia física’* (H: 16) *‘deu-me uma aula, não achei nada, não deu para achar nada, só ouvi falar de desertos de uma forma (...) académica (...), é uma mulher extremamente inteligente, que chega ali dá três voltas às coisas e anda tudo para a frente’* (H: 20). Em contrapartida, alguns dos geógrafos que vinham marcando a vida do Centro de Estudos Geográficos desde o seu início são tidos por pouco ou nada influentes, facto que pode ser indiciador de alguma inflexão de carácter epistemológico, no que respeita às orientações do ensino da Geografia na Faculdade de Letras: *‘não senti as influências de uma Suzanne Daveau, ou dum Orlando Ribeiro, ou mesmo do Prof. Ilídio do Amaral’* (H: 19).

Fio condutor da Geografia Universitária

Importa salientar que Helena manifesta algumas hesitações quanto à existência de um fio condutor epistemológico que enquadrasse conceptual e metodologicamente o curso de licenciatura em Geografia: *‘Não! Nalguns casos tinha, mas não tinha... (...) Globalmente tinha! Globalmente tinha!... [pausa]... acho que sim!...’* (H: 18) *‘Ai não sei! O que é que diria?’* (H: 19). Na realidade, esse fio condutor parece ser tido sobretudo como algo de implícito, isto é, conforme um dado *a priori*, pois é suposto que um curso universitário pelo simples facto de ter estatuto legal deve apresentar essa coerência, e não um indicio que decorra tanto da sua estrutura e organização como do modo como ela é levada à prática: *‘acho que globalmente tinha... tinha que ter, não é? Até porque parece-me, se aparece um curso e ele é legalizado, tem que haver esse... pelo menos ao nível burocrático ele terá que existir’* (H: 18).

Para o sujeito, a coerência epistemológica constituiria uma evidência dada pela inexistência de grandes contradições, pela defesa sistemática de um ideário comum, pelo assumir conjunto de uma dinâmica de mudança: *‘não me lembro de ter assim grandes confusões, (...) não me lembro de ver assim contradições, de ver uma coisa numa situação e noutra uma coisa completamente distinta, defendia-se determinados pontos de vista’* (H: 18) *‘notava-se que havia ali uma sintonia em termos de “... como é que é a Geografia que nós estamos a fazer... agora é assim, mudou!’* (H: 20).

Essa mudança tem subentendida uma ruptura epistemológica com um passado mais ou menos recente, durante o qual se teria feito sentir a influência dos geógrafos de pendor regionalista, substituídos por uma geração liderada por Jorge Gaspar: *‘quando eu entrei para a Faculdade, o Prof. Orlando Ribeiro tinha acabado de sair, (...) falava-se de*

professores, como o Ilídio do Amaral, que estavam muito (...) numa linha que já não era... (...), e depois havia o Jorge Gaspar, o Diogo [de Abreu], esses todos, da nova Geografia» (H: 19). Curiosamente, embora como referimos antes Helena não tenha tido como professores quaisquer geógrafos passíveis de ser imediatamente conotados com o paradigma da Geografia regional, os ecos de uma Geografia “desatualizada” e sem relevância conceptual pareciam circular com relativa frequência: *‘ao nível de alguns docentes... ouvia críticas que... na altura não eram meus professores (...), que havia uma Geografia que já não valia a pena estar... que aquilo já não era assim, aquilo que se estava ali a discutir (...) concretamente em relação a algumas questões’* (H: 19). Os testemunhos desta transição tornaram-se igualmente evidentes através dos depoimentos de alunos mais velhos, com experiência da frequência do curso de licenciatura em momentos distintos: *‘eram pessoas mais velhas (...) muitas já tinham feito Geografia e desistido e voltado e (...) foi engraçado, colegas [que] apanharam as várias escolas, e esses então é que era engraçado ouvi-los falar a fazer o retrato. Agora na minha altura não deu para perceber’* (H: 20).

Por um lado, é de destacar a coerência epistemológica manifestada principalmente por via metodológica, com a introdução de todo um conjunto de técnicas e métodos de recolha e tratamento de informação, normalmente associados à Geografia quantitativa: *‘a introdução dos métodos quantitativos na Geografia, lá estávamos nós ainda na altura em que se iam picar cartões para o “técnico”. Uma ligação muito grande, pronto, entre a Matemática e a Geografia, a estatística e a Geografia’* (H: 19). Por outro lado, importa salientar a homogeneidade interna dos grupos de trabalho, os quais, embora denotando estar fortemente separados segundo as esferas de influência dos domínios da Geografia humana e física, pareciam querer prosseguir o mesmo ideal de renovação: *‘um trabalho de equipa grande, (...) principalmente entre o Prof. Diogo (...) aquela ala toda estava em consonância. E depois havia o outro lado, da física (...) eu lembro-me de nós termos utilizado (...) umas técnicas mais recentes no tratamento de sedimentos (...) pronto, já virados para a quantificação também’* (H: 19).

Não obstante Helena se afirmar muito marcada pelas influências da «nova» Geografia — *‘senti muito essa história da quantificação da Geografia, da introdução da Matemática que eu nem suponha... na altura quando fui para a Faculdade não estava a ver bem essa ligação’* (H: 21) — não deixa de colocar algumas reticências quanto à ausência de uma maior discussão relativamente a outras correntes de pensamento e abordagens metodológicas: *‘se calhar, o mal às vezes também foi esse! Não vemos nada de diferente... isso às vezes também há coisas que podiam ser postas em causa’* (H: 18). Se associarmos esta situação, quer à total ausência de referências acerca das finalidades e objectivos do curso, quer à menor influência de geógrafos regionais, talvez encontremos uma justificação para as posições assumidas inicialmente, nas quais o sujeito toma a coerência interna do curso como um dado adquirido, sem necessidade de ser confrontado com quaisquer critérios de avaliação.

Concepção de Educação e de Educação Geográfica

As experiências que Helena viveu como aluna, primeiro no ensino secundário, depois na Universidade, a avaliação que o sujeito faz das práticas então privilegiadas, os termos em que formula a sua definição de Geografia e, finalmente, a sua própria vivência como professora, constituem factores determinantes para se compreender o modo como o sujeito traduz as suas concepções de educação e de educação geográfica. Das linhas de força do seu discurso salientam-se: 1) a necessidade de se proceder à redefinição das finalidades e dos objectivos do Sistema Educativo; 2) a subvalorização do saber-conteúdo e a centragem do processo educativo nos interesses dos alunos; 3) a alteração das formas de relacionamento professor-aluno; 4) a abertura da Escola à comunidade; 5) a transformação das práticas de ensino e aprendizagem.

Concepção de Educação

Para explicitar a sua concepção de educação, Helena apoia-se no binómio «educação» e «formação», entendidas por si não como dimensões complementares de um mesmo processo, mas como verdadeiros sinónimos: *«educar o que é? Educar é formar. Formar as pessoas»* (H: 24). Uma tal asserção pressupõe, como veremos, a renovação dos papéis do professor, a mudança das suas formas de relacionamento com os alunos, a transformação das práticas.

Neste contexto, a formação adquire um valor “educativo” que decorre da identificação, na e para a Escola, de diversos domínios de intervenção, em função dos quais se definiriam as próprias finalidades e objectivos do Sistema Educativo: 1) desenvolvendo nos indivíduos capacidades e competências que lhes permitam uma melhor inserção num mundo em mudança — *«quando se formam os indivíduos é para o mundo, para um mundo que não parou, que evoluiu, é para um mundo em constante mutação»* (H: 24); 2) alicerçando o processo educativo nos interesses dos alunos, na sua identidade e individualidade, como forma de neles desenvolver o espírito crítico, a criatividade e capacidades de intervenção social — *«é um formar especial, porque não pode ser formar à imagem do que nós somos, nós professores, nós adultos. É formar no sentido de respeitar o aluno (...), permitir que ele seja “ele mesmo” (...) de tal forma que a sua capacidade de criação e de intervenção na sociedade, não seja anulada»* (H: 24); 3) valorizando os processos de aprendizagem em detrimento dos seus produtos, o que pressupõe quer a subvalorização do «saber-conteúdo», quer uma renovação metodológica por ruptura com as práticas vigentes — *«é o produto final, ou é o processo que permite chegar ao produto final? Do meu ponto de vista é o processo, porque o produto final, saíu! (...) se o produto final é um teste onde o aluno empinou tudo e no dia a seguir não sabe nada, não presta! (...) se o produto final resulta da tal investigação, (...) da tal gestão*

participada das coisas, da tal cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno, (...) sem dúvida nenhuma que o produto final pode não ser até muito bom, mas os caminhos que permitiram chegar a esse produto são, decerto, óptimos» (H: 30) «o mais importante é que eles trabalhem, que eles adquiram métodos, técnicas de trabalho, mais importante do que só encher a cabeça com os conteúdos» (H: 31).

A Escola deixaria, assim, de ser um lugar impessoal, falsamente normalizador das ideias, uma qualquer fábrica difusora de informação ao invés de veículo de produção de saber, desligado das realidades sociais; um tempo que passa deixando apenas recordações efêmeras, na sua maioria mais pelo que elas próprias tem de negativo. Em contrapartida, Helena entende que a adopção da sua concepção de «educação-formação» deveria constituir o objectivo central da Reforma Educativa, uma forma de renovar o papel da Escola, transformada então num espaço sentido pelos alunos como seu, capaz de os fazer sentir como sujeitos, um contributo válido para uma socialização não acritica. A este propósito é importante estabelecer o contraste entre as vivências de Escola que Helena sentiu, primeiro como aluna, depois já através da sua experiência como professora: *«era um local onde eu tinha de ir por obrigação, onde os meus pais me diziam que eu tinha que me formar e tinha que aprender, porque se não (...) iria trabalhar aí numa coisa qualquer, não seria feliz, (...) enfim, uma série de valores que se defendiam e que não se defendem hoje, felizmente!» (H: 32) «a mãe da miúda só me disse assim “... assim vale a pena andar na Escola...” (...) e eu depois perguntei-lhe porquê “... por tudo!...”. Passam os fins de semana a trabalhar em casa, juntam-se (...), já está o pai envolvido, já o irmão mais pequeno também quer ajudar, “... eu nunca a vi tão envolvida na escola, não sai da escola...” e, de facto, é isto que faz (...) os alunos sentirem a escola como um espaço seu» (H: 50).*

Para Helena, as mudanças preconizadas *«pressupõem uma alteração do papel do professor» (H: 34)* a vários níveis: 1) através de uma postura de humildade perante o próprio saber, que leve o professor a assumir sem complexos, quer o facto de não ser o detentor exclusivo da informação, quer a circunstância de que a realidade da Ciência actual o impedem de conhecer todas as vertentes de um dado problema — *«aí há a honestidade de dizer “... vou investigar, porque esse assunto transcende-me...”, como já me tem acontecido e não tenho problemas nenhuns em o fazer» (H: 22) «não podemos dizer ao aluno “... ah! Isso não é assim, porque o que eu digo é que está certo...” e devo dizer-lhe que se aprende muito com os alunos» (H: 32);* 2) pela necessidade de se manter informado acerca dos grandes movimentos sociais nos quais os jovens se envolvem, de quais as causas e valores que defendem — *«[o] que torna a profissão motivante e que nos rejuvenesce a nós mesmos, que é o facto de lidarmos sempre com jovens (...) isso obriga-nos a mover-mo-nos (...) não podemos estar fixos, porque se nos fixamos, estagnamos e não acompanhamos e cria-se um desnível muito grande de relacionamento, de maneiras» (H: 21);* 3) pela tomada de consciência de que a emergência de um novo conceito de família, a alteração dos laços familiares tradicionais, ou a ocorrência de

novos modos de funcionamento dos agregados familiares pode conduzir a um certo grau de desresponsabilização dos pais que, tacitamente transferem algumas das suas funções de educadores para os professores, tornando-os sujeitos de referência na transmissão de valores sociais — *‘penso que os professores são responsáveis pelo futuro (...) das pessoas e, por vezes, um bom professor pode ser responsável pelo percurso de um aluno (...) porque o professor transmite valores e, por isso, a imagem do professor é tão importante (...). Quantas vezes os alunos não vêem no professor uma imagem de um pai que saiu de casa e que, no fundo, era aquele elemento que lhe faltava, ou então, pelo contrário, o exemplo mais negativo da sociedade de que não gosta’* (H: 12).

O assumir destas posições permite estabelecer o contraponto com as experiências vividas por Helena durante a frequência da escola secundária e passagem pela Universidade. Através delas se realça o esforço que o sujeito entende dever ser feito no sentido de uma maior aproximação aos alunos, de um esbatimento das barreiras e das formas de relacionamento: se na escola *‘a única coisa que me recordo é que eu tinha dez professores e todos eles horríveis (...) uma professora de Biologia que era um horror, que nos chamava todos os dias e nós tínhamos de saber tudo de cor (...) uma professora de Matemática, horrível (...) aquilo era “... vamos à pedra...” (...) isso era um clima de tensão (...), uma professora de labores (...) que me pôs na rua, uma vez, porque eu não levei uma agulha para cozer... imagine!’* (H: 12), já no relacionamento com os seus alunos há uma tentativa de *‘aproximação, (...) há uma preocupação da minha parte “... o que é que aconteceu... porque é que não fez?... porque é que não veio?... não pode ser...”, portanto, há um género de protecção’* (H: 18). A manutenção de situações como as anteriores nunca poderá eximir os professores a assumir as suas responsabilidades na génese de muitos problemas educativos: *‘a culpa pode ser do professor. (...) Quando se trata de problemas relacionados com a educação, os professores não podem fugir às culpas: todos temos culpas, de uma forma ou de outra’* (H: 30).

Sob o ponto de vista metodológico, esta concepção de educação tem implícito o privilegiar dos métodos activos, no sentido de desenvolver capacidades de recolha e tratamento de informação e atitudes de análise e crítica, as quais devem constituir finalidades do ensino assumidas desde o início da escolaridade: *‘logo desde pequenos (...) tr investigando, logo tendo curiosidade pelo que se passa lá fora, logo perguntando, logo (...) recolhendo tudo e mais alguma coisa’* (H: 36). Em seu complemento devem ser desenvolvidas outras capacidades, principalmente no domínio psico-motor: *‘eles também têm de fazer alguma coisa. Porque há outras destrezas que é preciso desenvolver, não é só a parte intelectual, não são só os neurónios que contam, há a parte motora, “... ahl Mas eu não tenho jeito para pintar...”, não faz mal: não sabe pintar melhor, pinta pior e também enquanto pinta está distraído’* (H: 41).

A utilização dos manuais escolares deve ser subordinada aos princípios explicitados anteriormente no que respeita, nomeadamente, à relativização do saber-conteúdo e à valorização das actividades de compreensão em detrimento da aquisição:

«os manuais de facto hoje existem e os livros para consulta, a gente não tem que saber tudo, (...) nós temos é que saber o “porquê” das coisas (...) é muito melhor perceber porque é que aquilo é assim, do que saber que aquilo está ali, não é?» (H: 13).

No que concerne à organização dos processos de ensino e aprendizagem, a aproximação aos interesses dos alunos acarreta uma certa flexibilização das práticas a qual não dispensa, contudo, a elaboração de planificações encaradas sobretudo como instrumentos de trabalho: *«se bem que eu fosse um bocado assim contra aquelas planificações tradicionais, mas (...) porque acho que os objectivos têm de se definir, (...) que as metas têm de ser definidas, mas que depois tudo se altera (...) há muita coisa que muda em função da turma, do aluno, se não, não valia a pena defendermos essas coisas todas» (H: 33);* importa antes alcançar um equilíbrio sensato entre a obrigação de normalizar procedimentos e a necessidade de manter vivo o envolvimento dos alunos e os seus centros de interesse, numa *«organização participada de tudo o que acontece na sala de aula. Isto não quer dizer que sejam os alunos a dizer o que vão dar! Também, pronto, não pode ser, mas nalguns casos (...) eles poderão escolher temas e orientações (...) mas, isso tem de ser participado» (H: 26)*. Do mesmo modo, a resposta a esses desafios deveria implicar novas formas de integração curricular, principalmente na busca de articulações de carácter interdisciplinar: *«deveria de haver (...) no sentido horizontal, de tal forma que talvez me aliviasse (...) saber que, por exemplo, eu (...) estava a fazer aquele trabalho com eles [os alunos], e que eles na aula de economia tinham uma preparação teórica» (H: 6).*

Concepção de Educação Geográfica

À semelhança da sua concepção de educação, alicerçada na analogia entre «educar» e «formar», a concepção de educação geográfica expressa por Helena funda-se na dicotomia entre «ensinar» e «fazer» Geografia. Contudo, tal como anteriormente, também desta opção conceptual decorrem, quer o enunciado de determinadas finalidades e objectivos educativos, quer a definição do seu papel num conjunto curricular mais vasto, quer ainda a sistematização das metodologias de ensino e aprendizagem a privilegiar.

A distinção entre «ensinar» e «fazer» advem da oposição entre: por um lado, os processos educativos que pela sua dinâmica permanecem realidades sempre exteriores ao sujeito, dado terem definido como metas a difusão e transmissão de informação estruturada e organizada *a priori*, e, por outro lado, os processos que se fundam em estratégias de motivação e envolvimento, nas quais a informação e a construção do saber são um meio e não um fim em si mesmos, o que acarreta a subvalorização dos produtos da aprendizagem e a redefinição dos seus critérios de avaliação. Assim, *«“ensinar” é pura e simplesmente transmissão de saber. É chegar ali e dizer “... isto é isto, aquilo...”. “Fazer” é pôr o outro (...) simulando (...), ou indo para o campo trabalhando, (...) é utilizar os*

métodos de investigação» (H: 25). Pelos termos em que se apresenta formulada e de acordo com a concepção já antes expressa, pode talvez inferir-se que, para Helena, a educação geográfica se deve assumir essencialmente enquanto «formação», o que constitui um importante elemento de contacto entre as concepções de «educação» e de «educação geográfica»: *«o meu orientador de estágio dizia uma coisa muito bonita que era assim (...) «... só se aprende Geografia fazendo Geografia, e, fazer Geografia é colocar ao dispôr dos alunos métodos de investigação»* (H: 25).

As posições assumidas anteriormente realçam também a necessidade de proceder à definição clara do âmbito da educação geográfica, a qual não deve ser entendida como tempo intermédio no processo de formação de geógrafos. O ênfase dado ao desenvolvimento de valores e atitudes, em detrimento da aquisição de saberes estritamente geográficos, justifica as opções conceptuais e metodológicas que Helena entende deverem ser tomadas: *«quando se fala em educação geográfica é preciso distinguir aqui bem uma coisa: a maior parte das pessoas que têm Geografia, não vão para Geografia. Portanto, quando se fala neste ensino da Geografia, neste fazer a Geografia, e se diz que, sem dúvida, conduz à lucidez, ao espírito crítico, (...) a uma preparação para inserção no meio (...) isto não se aprende na Faculdade! Isto tem que se aprender antes»* (H: 45). A diversidade dos aspectos referidos, tornam possível discortinar uma grande sintonia com muitos dos elementos-chave da sua definição de Geografia.

Em primeiro lugar, considerando que o objecto da Geografia é o estudo da organização do «espaço» como resultado de um complexo jogo de factores económicos, políticos e sociais, a educação geográfica constituiria o processo através do qual se promoveria nos cidadãos, quer o conhecimento do próprio espaço e das suas diferentes formas de organização, quer o desenvolvimento de atitudes críticas e de capacidades de intervenção face a essa mesma organização: *«é preciso que qualquer cidadão esteja preparado para entrar nesse jogo e (...) só está preparado para entrar nesse jogo se conhecer esse espaço (...) e eu penso que aqui reside a importância fundamental da aprendizagem da Geografia»* (H: 2) *«no fundo é pensar o espaço. Mas só se pode pensar o espaço se se conhecer esse mesmo espaço [pois] quando a pessoa conhece o espaço fica com capacidades para futuramente nele poder intervir, mas não pode conhecer só o seu espaço, convém conhecer os espaços dos outros, porque só assim (...) poderá ter uma visão da realidade»* (H: 26).

Em segundo lugar, a construção desse saber e o desenvolvimento de tais capacidades só se justificariam se assumidos como um meio para a consecução de objectivos mais abrangentes e, por isso, de natureza não estritamente geográfica. Impulsionar a «educação para a cidadania» constituiria, nesse sentido, um dos caminhos mais proveitosos a seguir: porque facilmente assumptível por todas e por cada uma das várias áreas do currículo; porque assente em princípios similares aos que permitem definir a natureza da ciência geográfica. Por isso, *«estas coisas todas (...) que vêm aqui na*

Lei de Bases do Sistema Educativo (...) têm muita razão de ser e (...) eu penso que todas as disciplinas podem dar o seu contributo, mas, por exemplo, a dimensão para a cidadania... (...) como estimular a criação de atitudes, (...) garantir a participação do cidadão na vida activa (...) porque um verdadeiro cidadão (...), é aquele que se integra no seu meio e contribui para a vida desse meio e, portanto, só é possível essa integração através da educação geográfica» (H: 26-27).

Em terceiro lugar, conceber a «educação para a cidadania» como o resultado de um processo formativo interdisciplinar exige uma grande capacidade de integração de informações e saberes diversos. Desse modo, assumindo-se a Geografia como ciência de charneira entre as ciências naturais e as ciências sociais, a sua indispensabilidade e papel central no processo formativo do cidadão decorreria mais da natureza do saber da disciplina, dos seus métodos de trabalho e das capacidades que desenvolve, que da assunção de quaisquer finalidades educativas globais: *«as outras disciplinas jamais conseguem abarcar, mesmo que fosse só um bocadinho, daquilo que eles aprendem na Geografia (...) conhecer (...) o meio que os rodeia (...). Respeito pelo património, pelo ambiente, pela natureza, participação activa do cidadão na comunidade em que está inserido, formulação de juízos críticos e de opiniões perante tudo o que se passa à sua volta (...) eu penso que a escola é responsável por isto (...), se não houver Geografia, o aluno, (...) está condenado (...) a ser ultrapassado pelos outros, não participa na vida (...), na transformação e fica (...) dependente da sua origem social» (H: 27).*

Independentemente de podermos considerar excessiva esta sobrevalorização do papel formativo da «educação geográfica», por vezes, contrariando mesmo afirmações anteriores que criticavam a ausência de espaços de integração interdisciplinar, importa referir que Helena se exprime com o intuito de demonstrar a utilidade da ciência: *«eu penso que a melhor maneira de mostrar a importância da Geografia, é mostrar para que é que ela serve! E num mundo em constante mutação é preciso que todos, cada um de nós, tenha o seu espaço de intervenção, (...) o seu tempo» (H: 2)*, evitando-se também a ocorrência de situações em que a opção pelo estudo da ciência é aparentemente casual — *«[os alunos] chegam ao 12º ano e muitas vezes escolheram Geografia porque não podiam ter outras, enfim... “... para que é que serve a Geografia? O que é a Geografia?...”! Eu quando fui para a Faculdade perguntavam-me “... vai para Geografia? Mas para que é que serve?...”» (H: 1).*

Embora a importância da Geografia e o interesse da educação geográfica se possam considerar dados *a priori*, porque fundamentados pela própria natureza epistemológica da ciência, a sua utilidade no processo de construção de uma dada imagem da realidade — o conhecimento que cada indivíduo possui do espaço — e no desenvolvimento de atitudes e valores, dependem em muito das estratégias e metodologias privilegiadas na difusão do saber geográfico. Para Helena, *«pode-se dizer que se faz Geografia de três formas muito simples (...) utilizando o método científico e utilizar o método científico é, no fundo, estudar a realidade utilizando métodos de*

investigação, ou utilizando técnicas... estudar o meio tanto quanto possível numa perspectiva interdisciplinar» (H: 25). Nesse sentido, a concepção de educação geográfica perfilhada pela professora, contém múltiplos elementos de carácter metodológico, em interacção com os princípios conceptuais antes referidos.

Para se «fazer» Geografia, é indispensável criar situações de aprendizagem que partam da utilização de informações, ou da análise de ocorrências, que os alunos associem facilmente à realidade e ao meio envolvente, ponto de partida para a utilização do método científico em contexto interdisciplinar: *«o ideal seria a utilização do método científico, o conhecimento do meio tanto quanto possível numa perspectiva interdisciplinar» (H: 26).*

A relativa espontaneidade deste processo permite: 1) desencadear a participação activa dos alunos, promover o seu maior envolvimento nas tarefas a realizar dentro e fora da sala de aula, potenciar as relações professor-aluno e aluno-aluno, em suma, centrar a prática educativa nos próprios alunos — *«se (...) eu pegar num pequeno extracto do jornal, numa notícia do “Telejornal” da véspera, ou até num capítulo de uma telenovela (...) e começar a discutir aquilo de uma forma informal e os puser a eles a interagir (...), a tomar posições, a partir daí eles estão preparados, estão motivados, para aprender de maneira diferente» (H: 25); 2) contrariar a rigidez de um ensino em que todas as fases do processo estão previamente organizadas e estruturadas, característica central dos métodos expositivos, muitas vezes levada à prática com resultados desapontadores — «se eu vier para a aula e falar os cinquenta minutos (...), der a matéria muito bem, com acetatos muito bonitos, tudo muito arrumadinho, eles vão aprender, vão decorar tudo, no dia a seguir não sabem nada» (H: 25).*

A comunicação da informação e a abertura da Escola à comunidade constituem também elementos imprescindíveis a este «fazer» de uma Geografia dos interesses, demonstrando a sua utilidade e promovendo a própria mudança da imagem social da disciplina. A consecução destes objectivos implica: 1) a criação de espaços que permitam à comunidade escolar observar as produções dos alunos — *«se aquilo que se faz pode ser mostrado aos outros, a importância da Geografia cresce imenso para eles; se aquilo que se aprende na Geografia fica só na sala de aula (...) não há consciência de que ela tenha tanta importância assim» (H: 29); 2) a criação de novos hábitos de trabalho que, para além de envolverem os alunos no seu próprio processo de construção do saber, os alertem para a necessidade de confrontar o produto do seu trabalho com outros pontos de vista, porque sujeito a críticas e a uma avaliação externa — «quando ele faz Geografia, quando ele utiliza os métodos postos à sua disposição e quando ele transmite aos outros aquilo que aprendeu (...), não é um transmitir enciclopédico, é transmitir a realidade que ele constatou e mostrá-la aos outros e, depois, ver as opiniões dos outros e trocar impressões» (H: 29) «comunicar aquilo que aprendem... é importantíssimo» (H: 36). Para Helena, a relevância deste saber, mais construído que adquirido, pode ser medido através do reforço da posição da disciplina no conjunto da procura escolar: «aí a Geografia*

começa a ser para eles ótima e depois chegam aos complementares e escolhem Geografia: há imensa gente a escolher» (H: 29).

Apesar de Helena fundamentar o seu conceito de «fazer» Geografia num conjunto de procedimentos metodológicos, que pela sua natureza não se podem considerar estritamente geográficos, não esquece também o papel a desempenhar por algumas das metodologias normalmente associadas ao ensino da disciplina: o trabalho de campo, o trabalho de grupo, a elaboração de instrumentos cartográficos. No entanto, a sua utilização é encarada à luz dos princípios já referidos e deve constituir sobretudo um factor de diversificação das práticas: por exemplo, *«se fizermos só trabalho de grupo era uma maçada... depois, havia testes... aquela matéria (...) devia aparecer em testes, eles tinham que sabê-la, havia comunicações»* (H: 43). A contradição entre os pressupostos até agora enunciados e esta aparente preocupação com a aplicação de critérios de avaliação normativos, será discutida mais tarde.

Para esta professora, a realização do trabalho de campo está implícita em todas as actividades efectuadas no exterior da sala de aula — *«para mim desde que se vá para fora da escola trabalhar com a realidade que eles vivem no dia-a-dia, isso é trabalho de campo»* (H: 41) — e justifica-se: 1) como estratégia de envolvimento dos alunos com a realidade circundante — *«indo lá para fora começam a conhecer melhor aquilo que não conheciam e que está mesmo ao lado»* (H: 41); 2) como estratégia de motivação — *«adoram trazer essas novidades todas para dentro da sala de aula (...) porque eles quando vão lá para fora interessam-se»* (H: 41-42).

Em coerência com a sua definição de Geografia, os instrumentos cartográficos devem ser utilizados: 1) sobretudo como estratégia conducente à criação de uma certa consciência do espaço, evitando-se o seu uso numa óptica meramente locativa — *«até é muito bom que os mapas sejam feitos pelos alunos quando possível, ou que sejam eles próprios a cartografar (...) não precisam de decorar, é só para terem uma ideia (...), eles acabam por aprender, porque desenharam»* (H: 45); 2) como instrumento de trabalho não exclusivamente destinado a geógrafos, cuja importância releva também das suas utilizações quotidianas — *«o mapa é fundamental, (...) é um instrumento de trabalho (...)! Não é só fundamental para o geógrafo; como é que se estuda uma realidade sem a reduzir? (...). Logo a partir daí é um instrumento de trabalho fundamental, (...) a partir do momento em que nos habituamos a trabalhar com mapas, fica-nos a vida facilitada e, (...) não são só os geógrafos que utilizam mapas»* (H: 44).

Imagem da Geografia escolar de ontem e de hoje

Durante o período de frequência do ensino secundário, Helena não hesita em classificar a Geografia escolar então praticada, de «tradicional». Esta adjectivação equivale na realidade ao predomínio de uma Geografia apelidada de regional: 1) porque alicerçada epistemologicamente no conceito de região homogénea, unidade geográfica

indivisível e espacialmente bem delimitada; 2) porque assente na prática de uma metodologia de descrição e inventariação exaustivas dos vários elementos caracterizadores desse espaço. São suas as seguintes palavras: *«sim, sim! Os espaços fechados (...) este país é assim, aquele país é assado (...) era por país que se estudava, (...) não eram fenómenos, (...) não focávamos o fenómeno da população, demografia, ou no fenómeno do clima. Não era o fenómeno em si que interessava, mas o que cada espaço tinha dentro de si»* (H: 32-33).

Sob o ponto de vista didáctico-pedagógico, as práticas dos professores e os objectivos aparentemente assumidos pelos programas da disciplina pressupunham a valorização das seguintes vertentes de actuação: 1) um ensino de conteúdo enciclopédico e livresco, destinado a uma Geografia estritamente locativa através da qual se desenvolviam apenas capacidades de memorização — *«ainda era muito enciclopédico. Era uma coisa que às vezes me aborrecia (...) “... oh “setor”, mas porque é que a gente têm de saber isto tudo?...”»* (H: 15) *«uma quantidade de matéria que se armazenava em três dias (...), aquilo era um empinanço desgraçado e acabei por esquecer tudo (...) um livro, uma matéria imensa para decorar e esquecer no dia a seguir»* (H: 31); 2) a inexistência de qualquer empatia nas relações professor-aluno, devido a um ensino centrado apenas no professor e, por isso, sem capacidade para promover o envolvimento dos alunos — *«um professor que estava lá em cima no pedestal, (...) um professor com poder absoluto (...) uma não identificação da escola como um espaço seu (...) a escola nunca foi para mim um espaço meu, infelizmente»* (H: 31); 3) a subvalorização do potencial educativo de muitos dos recursos didácticos associados à Geografia — *«os mapas não serviam para nada! Punham-se lá e nós íamos apontar, onde é que ficavam os rios, as cidades e as montanhas, e se não soubessemos levávamos uma grande descompustura (...) [e] outros professores pouco levavam»* (H: 44).

Pelo contrário, a rotulagem epistemológica da Geografia escolar que se pratica actualmente não se afigura tão fácil. No entanto, a professora não hesita em defini-la como «nova» Geografia. Uma vez que sob o ponto de vista teórico e conceptual a «nova» Geografia na Escola se limitou à introdução de alguns conteúdos programáticos, sem reflexo na estrutura global dos currículos — por exemplo, o estudo da evolução do pensamento geográfico no 12º ano de escolaridade — entendemos que a qualificação a que Helena procede decorre sobretudo da aplicação de alguns métodos de recolha e tratamento de dados, normalmente associados à introdução de conceitos e noções de estatística. A sua indecisão é patente quando afirma: *«na prática talvez não façamos, é mais do ponto de vista teórico, (...) quando se dá a história da Geografia, (...) quando se diz o que é que a nova Geografia faz (...), depois quando na prática se abordam os temas... eu penso que se faz nova Geografia! (...) Porque, se nós para estudarmos uma realidade pegamos (...) frequentemente dois ou três indicadores (...) se eles aprendem... os mais pequenos não aprendem tratamento estatístico, mas percebem que é através dos números, da quantificação dos fenómenos, que se podem fazer os estudos»* (H: 38)

«recorremos muitas vezes à cartografia de uma forma ainda com base no tratamento estatístico, de formação de classes» (H: 44).

Muitas das considerações formuladas têm implícitas as bases em que Helena funda, algumas vezes por oposição, as suas próprias concepções de educação e de educação geográfica. Através delas parece sentir-se a vontade de ultrapassar a postura passiva assumida por muitos alunos, afinal, a acomodação que Helena acabou por demonstrar, mas que entende não ser a mais adequada à nossa realidade: *«a Geografia era completamente diferente, (...) era uma coisa fastidiosa, mas pronto, eu gostava muito de estudar e tirava boas notas» (H: 8)* *«eu apenas assimilava (...) nos meus tempos era mais fácil, mesmo não gostando nada a pessoa engole em seco e, pronto, tira umas grandes notas e esquece completamente aquela pessoa que está ali» (H: 12)* *«porque eu desde a 4ª classe que vinha massacrada com aquelas listas infundáveis (...) eu tinha uma aversão (...) não queria saber onde é que ficava» (H: 13).*

Na verdade, Helena sente que a Escola de hoje tende a aproximar-se dos princípios, a assumir os valores e os comportamentos, que ela própria preconiza em acordo com as concepções expressas. Nestas, mais importante que os elementos de cariz epistemológico conducentes a uma renovação conceptual, é o destaque dado: 1) à alteração das práticas dos professores; 2) à mudança nas formas de relacionamento dos professores com os alunos e destes com a Escola; 3) à revitalização da imagem da disciplina através de uma maior ligação aos interesses dos jovens; 4) à análise e discussão de problemas que apresentem o espaço na sua dimensão social.

Em primeiro lugar, a consciência da mudança emerge desde logo no facto de Helena se aperceber da transformação ocorrida nas suas próprias práticas: *«se eu comparar a Geografia que eu fazia (...) quando estava ainda a estudar na Faculdade, ou quando acabei, com aquela que faço hoje, há diferenças (...) é uma diferença como o dia da noite (...) todas as pessoas [no grupo disciplinar da sua escola] neste momento fazem, põem os alunos a trabalhar» (H: 31).* Todavia, não nega que ainda possam subsistir situações em que os docentes continuam arreigados a uma Geografia conceptual e metodologicamente «tradicional»: *«não quer dizer que não haja professores (...), hoje, que se calhar não dêem ainda à moda antiga, não cheguem ali, despejem a matéria e façam testes e acabou o ano» (H: 31).*

Em segundo lugar, as alterações verificadas nos domínios conceptual e metodológico justificam-se pela necessidade do professor se adaptar aos novos contextos escolares. Mas a mudança operada dá-se porque induzida na Escola em resposta às transformações sociais que tornam insustentável a manutenção das antigas relações de poder. Desse modo, alteraram-se as relações na sala de aula, impedindo a permanência de *«um sistema fechado» (H: 32)*; pelo contrário, hoje *«temos um professor que não domina o saber exclusivamente, não é dono do saber, partilha o saber, coordena (...). As vantagens que se tiram, de facto, da partilha, são muito maiores em termos de realização profissional até» (H: 32).* Não podendo assumir-se como único detentor do saber, o

professor vê-se forçado a desenvolver as suas próprias capacidades de inovação, no sentido de aproveitar o potencial pedagógico de todo um vasto leque de recursos e de fontes de informação difusa, a que os alunos também têm acesso: *«o aluno já aprende em casa com os pais, porque os pais também já tiveram educação geográfica (...). Aprendem na televisão: há (...) programas espectaculares, desde as migrações, aos problemas do ambiente (...); há os jornais, as revistas; há os filmes (...) que retratam realidades sociais, culturais e económicas (...), há uma imensidão de informação (...), nós temos é que saber pegar nestes condimentos todos de modo a “cozinhar” uma coisa jeitosa»* (H: 32).

Em terceiro lugar, apesar da deficiente estrutura do currículo de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico (inexistência da disciplina no 8º ano de escolaridade), Helena considera que os alunos manifestam um cada vez maior interesse pela educação geográfica: *«eu digo (...) muitas vezes aos meus alunos: imaginem que nunca tinham tido Geografia. Eles, de facto, param para pensar e dizem “... é impossível, tem que se ter!...”»* (H: 27). Por um lado, a sua natural vontade de intervir socialmente — *«eles estão muito mais motivados para intervir, para não se deixarem passar para trás em questões que lhes dizem respeito (...) e que eles vão ser (...) os principais interessados no futuro»* (H: 28) — justifica que considerem a Geografia uma disciplina com *«forte ligação (...) à realidade»* (H: 39) e fundamenta que a professora, ao definir o objecto da ciência, tenha destacado sobretudo o estudo das grandes questões sociais. Mas, por outro lado, a deficiente educação geográfica com que muitos desses alunos foram confrontados pode significar que o seu interesse pela disciplina resulta sobretudo da própria natureza do saber geográfico e menos de uma estratégia educativa globalizante: *«eu acho que a maior parte deles não tiveram assim uma educação geográfica (...)! A maior parte deles gostam de Geografia porque (...) são muito curiosos e, portanto, tudo aquilo que é (...) desconhecido, os fascina. (...) É talvez das poucas disciplinas de que eles gostam de facto»* (H: 29).

Para Helena, o sucesso deste processo *«depende dos professores»* (H: 28), que continuando frequentemente a privilegiar um ensino factual, não sabem desenvolver nos seus alunos uma consciência da importância da disciplina: *«como talvez o ensino às vezes os massacre um bocado, até tem de se decorar muita coisa “... é uma grande seca e a professora é muito chata... agora vou para a aula do complementar e não me interessa mais a Geografia...”, mas alguma coisa ficou lá, ainda que o professor não tenha sido muito bom»* (H: 29).

Em todo o caso, o potencial da educação geográfica e o seu papel mobilizador podem ser avaliados pela capacidade da Geografia em servir de motor ao desenvolvimento, nas escolas, de muitos projectos e acções de âmbito não exclusivamente geográfico: *«talvez seja das poucas áreas do saber, na escola, que está muito mais avançada (...). Não só ao nível do trabalho de projecto, como ao nível da alteração dos papéis na sala de aula, como ao nível da transmissão do saber. Isto tudo que vem aqui? [alusão a documentos da Reforma Educativa] Mas há que séculos... há mais de dez anos, talvez, que há pessoas que já fazem isto. (...) Já para não falar na Área-*

Escola, onde qualquer coisa que se faz é feita pela Geografia (...), realmente nós chegamos aos Conselhos de Turma e é sempre o professor de Geografia que tem que fazer alguma coisa» (H: 25).

Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar

Considerando não existirem actualmente grandes dissonâncias entre a Geografia universitária e a Geografia escolar, Helena evidencia a esse propósito algumas contradições e ambiguidades, sobretudo como resultado de uma aparente dificuldade em delimitar as esferas de influência da Universidade e da Escola, no processo de definição das linhas orientadoras da educação geográfica. Em todo o caso, das posições expressas ressalta claramente a ideia de que as concepções de Geografia perfilhadas por ambas as Instituições se devem reger pelos mesmos pressupostos epistemológicos.

A necessidade de se desenvolverem esforços no sentido de uma maior motivação dos jovens relativamente às principais linhas de investigação em curso na Universidade, parece ser realçada pelas intervenções de altos responsáveis pelo ensino universitário: *«não é por acaso que o Jorge Gaspar (...) pedia a colaboração dos professores, no sentido de motivar os alunos para estas questões de ordenamento do espaço (...), porque nós somos veículos de determinadas ideias, que depois se vão desmultiplicar por uma população mais vasta» (H: 28).* Para tanto, Helena considera indispensável a existência de uma forte consonância entre as concepções de Geografia que guiam as acções levadas a cabo pela Universidade e pela Escola: *«tem que haver, tem que haver (...) seria inconcebível não haver!» (H: 35).* No entanto, justifica-a sobretudo pela necessidade de se dotarem os futuros geógrafos [professores] com as ferramentas conceptuais e metodológicas essenciais ao desempenho da função docente: *«até porque um aluno universitário, também são postos ao dispor dele os métodos de investigação, as técnicas, ele prepara-se para depois vir, na prática, na sua vida profissional, a enveredar todo o seu caminho profissional nesse sentido. Se o caminho não é esse, vai ter mais dificuldade» (H: 35).*

A Escola deve assumir-se como única responsável pela definição do quadro que deve orientar e reger a educação geográfica, como forma de obstar às dificuldades de integração dos alunos no espaço universitário: *«começa ao contrário! Começa por trás! O mal é esse! O mal é chegarmos à Universidade e deparar-mo-nos com aquela imensidão de coisas e com aquelas novidades todas. Não pode ser! Depois temos imensa dificuldade» (H: 35)* *«chega ali e cai de pára-quedas “... então, meu Deus? Agora, o que é que eu faço?...”, “... como é que eu faço uma coisa?...”» (H: 36).* Esta posição da Escola é reforçada pelo facto do processo educativo incrementado no ensino secundário contribuir para o desenvolvimento de capacidades de trabalho e de investigação: *«estes alunos que investigaram, consultaram livros, leram, viram, discutiram, saíram para fora da escola,*

(...) partilharam, transmitiram, comunicaram, (...) utilizaram materiais ao dispor (...) construíram eles próprios os materiais... eles têm uma capacidade muito maior!» (H: 36).

Globalmente, parece poder concluir-se das palavras de Helena que, enquanto área difusora de valores e de atitudes, é à Escola que compete desempenhar o papel de motor da educação geográfica: 1) demonstrando a utilidade e função social da ciência; 2) alertando os alunos para a importância que reveste na nossa sociedade a investigação nos domínios de intervenção que marcam a Geografia moderna; 3) fazendo ver que o diagnóstico e resolução dos problemas que afectam o planeta só é possível pela integração das dimensões social e natural.

A consecução de tais objectivos, consonantes com a definição que o sujeito deu da ciência, não só é possível, como se justifica dada a natureza interdisciplinar do saber geográfico. No entanto, enquanto área elaboradora, cabe à Universidade a tarefa de desenvolver o corpo conceptual e metodológico que melhor responda a estes desafios, ou seja, pertence-lhe definir de acordo com o objecto da Geografia quais são em cada momento as questões pertinentes e os métodos mais adequados para lhes responder. Desse modo, a interacção e complementaridade geradas entre Universidade e Escola não permitem que as suas relações institucionais se manifestem apenas através de simples fluxos unidireccionais, sejam eles ascendentes, ou descendentes.

Entendemos, porém, que os pontos de vista expressos por Helena neste domínio justificam mais algumas considerações. Em primeiro lugar, muitos dos princípios em que se alicerçam as várias correntes de pensamento no âmbito da educação geográfica — traduzidos depois em finalidades, objectivos, esquemas conceptuais e orientações metodológicas — decorrem das tensões e rupturas paradigmáticas que desde sempre marcaram a própria evolução do pensamento geográfico. Em segundo lugar, as opções didáctico-pedagógicas inerentes a cada corrente só podem ser entendidas à luz das concepções de educação subjacentes aos diferentes paradigmas educacionais e sociais, cuja emergência suscitou também a alteração dos pressupostos que orientam as práticas de ensino noutras áreas disciplinares. Em terceiro lugar, os momentos de ruptura paradigmática, na Ciência, na Geografia e na Educação, embora não ocorram em simultâneo, representam o contributo dos vários grupos sociais em resposta às tensões sentidas na própria sociedade. Em quarto lugar, apesar da relativa interdependência destes processos evolutivos, só muito raramente a Educação tem desempenhado o papel de impulsionador da mudança.

Neste contexto, torna-se mais difícil sustentar alguns dos passos do discurso de Helena que, na tentativa de valorizar o papel motor da Escola relativamente à Instituição universitária, manifesta algumas contradições. A questão central é, afinal, como conciliar o facto da Escola dever determinar os caminhos da educação geográfica, sendo que esta é um resultado natural das concepções de Geografia vigentes, por sua vez definidas maioritariamente ao nível académico. A dualidade das posições acentua-se quando Helena preconiza que a Universidade deve preparar cientificamente os geógrafos

que, mais tarde, terão que proceder a uma adaptação desse saber para o desempenho de uma função docente, enquadrada por princípios e pressupostos definidos ao nível da Escola. Em última instância, a Escola acabaria por determinar o próprio conteúdo teórico do ensino universitário: prepararia os seus alunos no sentido de uma mais fácil integração na Instituição universitária, espaço onde se aprofundariam saberes que acabariam por retornar à Escola. O ciclo vicioso assim constituído seria muito difícil de romper, para além de que tornaria, pelas razões já apontadas, muito mais moroso o processo de mudança.

No quadro assim definido, não é de estranhar que Helena considere não haver qualquer especificidade teórico-conceptual no ensino universitário, em parte porque entende que as áreas de estudo da Geografia universitária são idênticas às da Geografia escolar: *«eu penso que os conteúdos são eles mesmos afinal, são os mesmos praticamente... a abordagem é que é diferente! Eu dou espaço urbano, eu dou espaço rural, eu falo da história da Geografia... eu tive uma cadeira na Faculdade de Geografia rural, eu tive uma cadeira de Geografia urbana, enfim... está a ver?»* (H: 36). É no que respeita ao tipo de abordagem que as diferenças qualitativas se acentuam, uma vez que a generalidade dos temas é tratado com um maior aprofundamento: *«acaba por ser diferente! Porque é mais específico, é mais profundo, pedem-se coisas ao estudante universitário que não se pedem aqui aos alunos, (...) mas não há essa diferença, de modo nenhum! (...) A matéria de 12º ano tem coisas que eu dei no 1º ano de Faculdade»* (H: 37).

Também neste domínio o discurso de Helena denota alguma incongruência. Colocando ao mesmo nível de consecução os «conteúdos» e as «áreas temáticas», parece esquecer que o estudo mais ou menos aprofundado de uma qualquer área temática acarreta uma variação nos conteúdos abordados. Aliás as suas palavras mostram-no: *«eu nem estou a ver diferenças... é diferente, pronto... é diferente porque é mais aprofundado, é um estudo mais profundo, mais a incidir sobre determinados aspectos (...) elas serem significativas [as diferenças] se calhar até são (...) ao nível conceptual, é óbvio! (...) ao nível do conceito e das ideias, há diferenças, não podemos dizer que é igual»* (H: 37).

O mesmo acontece quando se refere ao possível papel da Universidade como entidade formadora. Com efeito, se bem que ao longo do seu discurso não seja dado especial destaque ao desempenho dessa função, as referências à dinamização de acções com o intuito de promover a actualização científica dos professores do ensino secundário, parece aludir à existência de “conteúdos novos” que importaria conhecer: *«há de facto muita coisa nova e eu penso até que deveria de haver, a própria Faculdade, deveria de fazer uns cursos (...), umas acções, ou até professores proporem-se a fazer acções de formação»* (H: 44). Finalmente, apesar de admitir que a «nova» Geografia constitui a corrente de pensamento subjacente às acções tanto da Geografia universitária como escolar, admite que os esquemas conceptuais ali adoptados têm que ser necessariamente distintos — *«são... o modelo universitário... serão concerteza muito diferentes dos nossos... [pausa]... nem faria sentido se fosse o contrário»* (H: 37).

Passagem da Ciência Académica ao Ensino

Influências

Em coerência com posições expressas anteriormente, Helena considera que, globalmente, a formação recebida na Universidade em pouco concorreu para a sua actual postura como professora: *«há aqui coisas importantes a esclarecer: primeiro a Faculdade (...) por muito que custe (...) não teve influência nenhuma na minha maneira de ver as coisas e na minha postura enquanto docente»* (H: 11) *«isso é tudo meu!»* (H: 15) *«do ponto de vista da maneira de ser e da postura não teve nada»* (H: 22). Ao facto não é estranha a total ausência de formação no domínio das Ciências de Educação e a consequente falta de ligação à realidade da função docente: *«não é nada orientado para a nossa prática profissional (...) não havia nada, era mais um conhecimento da ciência, dos vários ramos da Geografia»* (H: 11).

No entanto, Helena não desvaloriza a importância que reveste para a prática de um professor a circunstância deste possuir uma boa preparação de carácter científico: *«teve muita importância ao nível da consolidação de conhecimentos (...) esse conhecimento foi importante, é fundamental»* (H: 11). Na verdade, porém, as opções que tomou ao longo da licenciatura não foram condicionadas pela perspectiva de, posteriormente, ter de vir a leccionar determinados conteúdos científicos. Através delas procurou sobretudo adquirir um corpo de conhecimentos científicos que lhe permitissem sentir-se segura no cumprimento da função docente, o domínio dos saberes que se têm de transmitir, sem o qual a própria prática é posta em causa: *«eu não tive uma grande preocupação em dizer “... eu vou dar isto no Liceu e portanto tenho de dar na Faculdade...”, (...) há uma exploração de tudo o que em a ver com a Geografia»* (H: 17) *«um conjunto de conhecimentos e aprofundamentos, que me deram segurança em termos profissionais (...), o contributo está aí, eu não poderia ser uma professora, do ponto de vista científico, segura e é preciso saber as coisas, porque as questões são levantadas e é preciso responder no momento»* (H: 21-22).

Assim, a Faculdade contribuiu com a formação numa das vertentes que Helena tem por fundamental para o correcto desempenho do professor — *«é um contributo fundamental, talvez o mais importante, sem ele eu não conseguiria dar Geografia»* (H: 22) — qualquer *«coisa»* (H: 22) que antecede a prática e que pode ser melhor ou pior aproveitada: *«na Faculdade as sementes são lançadas, há que as fazer germinar: quem quiser faz, quem não quiser não faz!»* (H: 28). Revelando algum contraste face às suas próprias concepções de educação, analisaremos adiante o modo como o sujeito justifica esta aparente sobrevalorização da componente científica da prática lectiva.

No discurso de Helena identifica-se também claramente a influência do professor do ensino secundário a quem já anteriormente fizemos alusão. Considera-se marcada

pelo teor da sua prática lectiva, tanto ao nível conceptual como metodológico, embora confesse que a consciência desse facto é posterior, sendo fruto da sua própria experiência profissional. Dessa acção, realça principalmente a capacidade para contornar a concepção regionalista subjacente aos programas em vigor na época: «os conteúdos (...), por exemplo, (...) os Estados Unidos: clima, vegetação... mas, quer dizer, ele não ia dizer isto propriamente assim! (...) lembro-me que pegava assim em... tipo “olimpiadas”, (...) ele pegava um bocado nesses “... ah! Vocês sabem que os Estados Unidos é o país mais desenvolvido?...”, havia qualquer coisa de diferente (...), ele levava os mapas para as aulas (...) desmistificou aqueles mitos todos» (H: 13). Recordemos que a negação do regionalismo mais estrito, bem como a subvalorização do saber-conteúdo e das abordagens descritivas do espaço, constituem um dos traços fundamentais do discurso de Helena.

Finalmente, a professora destaca o papel do seu «orientador de estágio», pessoa com quem sentiu grande empatia, uma total identificação relativamente a dimensões essenciais da sua acção como professora e com quem pode partilhar e consolidar muitas das suas ideias acerca da Geografia e da Educação em geral: «a pessoa talvez mais importante, (...) porque (...) ajudou a despertar muita coisa em mim, foi o meu orientador de estágio, (...) que percebeu claramente aquilo que eu gostava e (...) eu concordava muito com as coisas que ele defendia, com a Escola que ele defendia, com a maneira de ver a composição da Geografia... ele influenciou-me imenso» (H: 11).

Mas neste complexo jogo de influências parece existir um elemento aglutinador, ao qual Helena atribui especial importância: a sua própria motivação e predisposição para o desempenho da profissão docente — «eu queria mesmo dar aulas (...) eu acho que nós nascemos com determinadas (...) não digo capacidades, mas tendências e, de facto, o meu gosto pela profissão — neste caso de professor — era grande» (H: 21). Esta quase vocação — provavelmente resultante de pré-concepções acerca da Educação e da natureza da função do professor, fruto dos “bons” e “maus” exemplos a que foi sujeita no seu percurso de aluna — não apenas lhe facilitou a entrada no mundo da Escola, como pode justificar a satisfação e o gosto que Helena retira da realização de tarefas que, para outros, são rotineiras ou mesmo desnecessárias. Parece significativo o exemplo de renovação das planificações da prática lectiva do 12º ano de escolaridade, levada a efeito num período em que se sabia estar iminente a substituição do respectivo programa: «lá em casa a dizerem-me (...) “... mas para quê? Não acaba para o ano o 12º ano?...”, “... Sim! Mas isto dá-me imenso prazer...”. Por um lado, porque eu também vou aprendendo coisas que já não me lembro e que já não sei (...) são realidades que eu vou revendo, ou que vou vendo as diferenças. Por outro lado, porque eles são muito mais motivados assim (...) e eles vão produzir coisas e vão gostar» (H: 34).

No processo evolutivo que culminou no «professor» que Helena é actualmente, podem identificar-se várias fases, cada uma delas assinalada pela combinação de

diferentes factores de influência e, por isso, também caracterizada pela emergência de filosofias de ensino distintas.

O início da sua carreira distingue-se por uma maior preocupação com a componente científica do ensino, decorrente da menor experiência profissional e da maior dependência face ao tipo de formação recebida na Universidade: *«a minha preocupação quando comecei a dar aulas era mais a do rigor científico, como é natural, a falta de experiência em termos de relações humanas e até o facto de não conhecer os alunos, de não saber bem as necessidades concretas»* (H: 33); trata-se de uma prática lectiva centrada na qualidade da mensagem científica e muito condicionada pelo contexto externo — *«... eu tenho que explicar isto muito bem, tenho que fazer isto muito bem...», não me preocupava muito se eles estavam interessados em saber aquilo muito bem, ou não. Aquilo tinha que ser dado! (...) o teste tinha que ser assim, (...) aqueles objectivos tinham que ser atingidos»* (H: 33).

Gradualmente, começa a registar-se uma mudança, por via do questionamento acerca da validade das suas próprias opções, sobre a plausibilidade de submeter toda a sua acção a critérios de rigor científico: *«a experiência, a maturidade que se vai adquirindo no dia-a-dia é que leva a introduzir constantemente alterações (...). Portanto, à medida que eu fui conhecendo os alunos, fui vendo a realidade, comecei a pensar “... espera lá!... se isto é assim, estão condenados ao insucesso, porque eles não querem estudar isto, desta maneira...”»* (H: 33). O processo de ensino e aprendizagem não está ainda centrado nos interesses dos alunos, atribuindo-se o facto, em parte, a uma deficiente preparação na área das Ciências de Educação: *«eu na altura, também em termos de “Ciências de Educação”, de pedagogia, sabia muito pouco, porque toda a minha preocupação estava virada para a parte científica»* (H: 33).

Começa então a verificar-se um maior envolvimento com os produtos e resultados da investigação educacional, como meio de encontrar as respostas às questões, às situações problemáticas, às incongruências, com que se ia deparando: *«não é que a Geografia tenha perdido importância (...) é um pretexto para eu observar também essas coisas (...), mas foi de facto (...) pensando no meu passado enquanto aluna, (...) no meu passado de professora (...) e, portanto, na evolução até aos dias de hoje, eu estou muito virada para estas questões relacionadas com a pedagogia, com a educação, com os papéis na sala de aula, com as posturas e (...) mesmo com a relação frontal professor-aluno»* (H: 34). Desenham-se, pois, algumas das preocupações e interesses que constituem a matriz das suas concepções de educação e de educação geográfica, invertendo-se em consequência a anterior hierarquia de valores e de objectivos.

Condicionantes

Ao longo do discurso de Helena, reconhecem-se os efeitos, em momentos distintos do seu percurso profissional, de diferentes formas de constrangimento que, pela maneira

como foram ultrapassadas, permitiram a produção de um saber feito de experiência. Este assenta na percepção, por um lado, que é necessário que o professor se saiba impor, quer na Escola, quer junto de outros agentes educativos, por outro lado, que a sua credibilidade depende da demonstração de capacidades de intervenção e realização. Uma vez desenvolvidas estas competências, torna-se então viável contornar os vários entraves burocráticos provenientes de toda a panóplia de regulamentos oficiais e “oficiosos” e, gradualmente, ir conquistando um certo espaço de autonomia.

No conjunto de factores apontados pela professora como condicionantes da sua prática é possível identificar duas categorias fundamentais: 1) a organização e estrutura global do currículo, da qual derivam outros constrangimentos externos, com destaque para as diversas formas de avaliação normativa; 2) o modo de funcionamento do estabelecimento de ensino, não tanto na perspectiva da sua organização, mas sobretudo na da sua cultura, enquanto maneira colectiva de pensar e de sentir. Da sua intersecção ressalta a ideia de que *«nós no dia-a-dia, com todas as limitações que temos, temos muito mais condições para “ensinar” do que para “fazer”»* (H: 25) Geografia, mas *«com toda esta conjuntura, há milagres feitos por aí»* (H: 30).

O carácter demasiado prescritivo dos programas, associado à sua extensão e, não raro, desadequação ao nível etário dos alunos a que se destinam, constituem os principais entraves impostos, directamente, pela estrutura curricular, tornando difícil a sua gestão pedagógica segundo princípios de inovação.

A estes há que juntar alguns factores indirectos, tais como a inexistência de recursos didáctico-pedagógicos que permitam desenvolver as orientações metodológicas inseridas nos próprios programas e a obrigatoriedade de cumprimento integral dos seus objectivos e conteúdos, muitas vezes implícita na existência de provas de avaliação normativa à escala nacional, ou de escola: *«currículos fechados, com tempos que não se adequam, muitas vezes ao próprio programa; (...) programas (...) desajustados ao nível etário dos alunos; (...) carências enormes ao nível do material, “... então, mas vamos investigar como?...”, onde é que estão os meios à nossa disposição? (...) Há um contexto que, de facto, não favorece (...), não é só a história dos programas, mas é também (...) o facto de querer cumprir o programa (...) o que é que é mais importante?»* (H: 30) *«[no 12º ano] porque (...) há uma responsabilidade diferente... é um ano terminal e há uma preparação para a Faculdade»* (H: 40) *«às vezes há problemas com a gestão do tempo, mas quando o tempo escasseia leva-se trabalho para casa»* (H: 41).

Em todo o caso, Helena entende que existe uma certa margem de autonomia, pois nunca a fizeram sentir-se contrariada, por exemplo, relativamente à concepção de Geografia que transparece da sua prática: *«neste momento e já de alguns anos a esta parte, nós temos alguma autonomia (...) para pegar naquilo e dar a volta (...), nunca senti que fosse obrigada a ensinar coisas que não tinham nada a ver com aquilo que eu tinha aprendido (...) eu não consigo fazer as coisas como elas estão ali, normalmente»* (H: 24).

A situação particular vivida em cada turma é também um factor condicionador das práticas colocando, por vezes, desafios que a professora conseguiu ultrapassar retirando daí alguma satisfação profissional: *‘porque as turmas são diferentes, (...) as turmas à tarde, aqui são um bocado más (...) [a propósito de uma experiência pedagógica] eu só tinha uma turma de 7ª... era terrível... eram muito infantis... miúdos com graves problemas, até pais desempregados (...) tínhamos aí dois ou três casos de problemas familiares e que desestabilizavam um bocado a turma... e foi difícil, mas foi tão giro, tão giro’* (H: 42) *‘eu devo estar cheia de defeitos... aliás, eu também tenho problemas com os alunos, por vezes disciplinares’* (H: 48).

No que respeita ao contexto global do estabelecimento de ensino, Helena refere-se principalmente a problemas de relacionamento com outros colegas: 1) pelos obstáculos criados às suas tentativas de inovação; 2) pela falta de solidariedade para com o desenvolvimento de projectos interdisciplinares; 3) pelos preconceitos que manifestam para com a capacidade de intervenção inerente à natureza da educação geográfica.

Em primeiro lugar, o início de carreira pareceu ser marcado por uma certa dificuldade de afirmação, resultante quer da própria dinâmica de funcionamento das escolas, quer da falta de estatuto profissional perante colegas de trabalho mais experientes. É o tempo em que qualquer tentativa de ruptura das rotinas estabelecidas quase não é levada a sério, dada a impossibilidade de a fundamentar com base num saber obtido pela prática: *‘tive escolas (...) onde me diziam assim “... mas não pode, tem de ser assim... ah! Mas não pode, tem de se dar assim...” e eu, pronto, dava assim!’* (H: 31) *‘eu dá-me ideia que não queriam fazer muito e, portanto, também não queriam que se “chateasse” muito (...) eu era aquela que ainda não era efectiva, que ainda tinha muito que aprender e que, portanto, o que eu tinha mais era que ouvir (...) era um horror ao nível do grupo, porque as pessoas eram muito fechadas e não havia trabalho de equipa’* (H: 47).

Em segundo lugar, sente a dificuldade em desenvolver projectos de intervenção pedagógica, ainda que estes tenham por objectivo a resolução de problemas educativos em turmas onde se manifeste algum mal-estar. Os obstáculos surgem, frequentemente, quer pela falta de hábitos de trabalho em grupo interdisciplinar, quer por via da incorrecta avaliação das estratégias que implicam um ensino menos centrado no professor. Tais juízos de valor, tanto no que respeita às condições necessárias ao seu incremento, como no que concerne ao seu potencial educativo, são causa próxima das objecções às tentativas de dinamização dos espaços de integração curricular previstos na Reforma Educativa: *‘mesmo aqui na escola, as tentativas a nível interdisciplinar são uma desgraça’* (H: 25) *‘a única professora que apresentou uma proposta de trabalho em Conselho de Turma fui eu, tive sérios aborrecimentos com isso porque, (...) as pessoas entenderam depois para o fim (...) que eu estava a impor um projecto (...) no fundo, ninguém participou, participou apenas (...) a directora de turma e depois as coisas acabaram por correr mínimamente bem, mas as outras pessoas não participaram’* (H: 43-44) *‘há é poucas pessoas a solidarizarem-se com o nosso trabalho, ou com um*

trabalho diferente (...) e até vamos esquecer a Área-Escola... “... trabalho de grupo na sala de aula? Que horror! Comem-se uns aos outros!... São burros, não aprendem...”, (...) estes comentários passam aqui por nós todos os dias» (H: 45).

Em terceiro lugar, parece verificar-se um certo ressentimento pelo facto dos professores de Geografia demonstrarem uma maior capacidade de intervenção, facto que não será estranho às potencialidades formativas da disciplina e à natureza integradora do saber geográfico: «algumas pessoas olham assim às vezes, talvez para nós (...), os de Geografia, “... aqueles têm a mania que fazem tudo... deixa-os fazer!...” (...), mas o que é que nós podemos fazer?» (H: 46).

Neste quadro, Helena delineou uma estratégia de afirmação pessoal que lhe permitiu uma mais fácil inserção na escola, acção facilitada também pelo dinamismo do grupo disciplinar: «quando cheguei aqui à escola impuz-me, era também desconhecida mas impuz-me (...). Não foi necessário uma imposição assim tão grande, porque o próprio espírito do grupo... aqui há, de facto, um espírito muito grande de trabalho e isso é fundamental» (H: 47-48). A sua capacidade e vontade em conquistar dentro da escola um espaço próprio de intervenção resultou em grande medida das aptidões de trabalho demonstradas e do cuidado posto na fundamentação das suas propostas, permitindo-lhe romper o tradicional anonimato sentido pela generalidade dos professores quando colocados pela primeira vez num estabelecimento de ensino: «quando cheguei a esta escola era anónima, claro, (...) agora eu noto é que o facto de eu ser uma pessoa empenhada na escola (...) — e as pessoas conhecem-me — deu-me, conferiu-me um certo — eu não vou dizer estatuto, porque isso é errado — deu-me um certo perfil que é gratificante (...) sei que as pessoas que conhecem o meu trabalho (...) [o] valorizam e sabem perfeitamente o tipo de trabalho e quando é necessário, quando eu preciso de ajuda, eu tenho quem me dê essa ajuda» (H: 46) «tenho lutado bastante na escola e sou ouvida e acho que criou... há uma certa credibilidade» (H: 48).

Todo este esforço sucede do seu gosto pela globalidade das tarefas desenvolvidas na escola, que a leva a não restringir a sua acção unicamente ao trabalho com alunos: «eu não trabalho só com os meus alunos (...) e quando há trabalho para fazer eu ofereço-me, porque eu gosto da vida da escola» (H: 46). Além disso, ele surge como corolário da importância que Helena atribui na sua vida à actividade profissional, num processo que visa alcançar a sua realização como pessoa. Estes são, afinal, os principais factores justificativos e influenciadores da sua prática como professora: «isto tem a ver unicamente comigo! Mas (...) também me dá, para além da realização de mim mesma, porque nós só nos sentimos realizados completamente, não é só na família, não é só com os amigos: a parte profissional é muito importante» (H: 46).

Assim, Helena não sente quaisquer constrangimentos de tipo organizacional — «constrangimentos propriamente, não! Antes pelo contrário» (H: 46) — tirando proveito da sua postura de empenhamento para contornar eventuais barreiras burocráticas: «por vezes, as coisas do ponto de vista burocrático “... Ah! Mas agora não pode ser...”, eu consigo

sempre, porque o meu empenhamento é grande e as pessoas percebem e isso é muito bom (...), nós acabamos por nos ligar mais uns aos outros, pelo menos somos sempre os mesmos a trabalhar» (H: 46). No entanto, a fim de atenuar esta visão, quiçá um pouco “corporativista” da vida da escola, a professora considera que a autonomia dos responsáveis pela gestão do estabelecimento de ensino certamente os levaria a ter um comportamento semelhante para com qualquer outro professor, desde que este cumprisse com os mesmos princípios de rigor: «eu penso que as pessoas responsáveis têm alguma autonomia para estas situações [a propósito da marcação de uma visita de estudo em período não autorizado pelas normas oficiais], eu penso que não negarão (...) também a outra pessoa (...), conhecendo as pessoas, desde que fundamentassem... Mas há outras escolas em que dizem “... Não! Ponto final! É proibido, acabou!...” (...). É isto que não pode acontecer numa escola» (H: 48).

Processos e práticas preconizadas

Os exemplos de práticas que Helena nos apresenta mostram alguma coerência tanto com a sua definição de Geografia, como com as suas concepções de educação e de educação geográfica. Da análise global dessas propostas é importante ressaltar: 1) a utilização de estratégias diversificadas e o seu enquadramento por uma abordagem investigativa; 2) a abertura ao tratamento de temas não exclusivamente geográficos, na tentativa de ligar a disciplina aos interesses dos alunos; 3) o aproveitamento de muitas actividades da sala de aula como pretexto para uma maior ligação à Escola e à comunidade.

Uma das principais qualidades que Helena diz possuir como professora, consiste na sua capacidade em *«conseguir pôr os miúdos a gostar de Geografia»* (H: 3). Para tanto procura cumprir com alguns requisitos: 1) planificação cuidada das actividades com o intuito de fugir às rotinas, não obstante pretender que o seu discurso, devidamente fundamentado, deixe transparecer a lógica da mensagem geográfica — *«eu não consigo fazer as coisas como elas estão ali, normalmente. Eu dou-lhes a volta! (...) De toda a maneira e feitiço! (...) E como é que eu fundamento isto? (...) Qual é a lógica?»* (H: 24); 2) valorização da componente de motivação, como estratégia de fuga a um ensino estritamente factual, mas sem pôr em causa o conteúdo e a organização conceptual — *«começamos pela motivação e pelo debate e pela percepção das coisas (...) o exemplo das cidades do mundo (...), nunca começo a dizer quais são as funções das cidades, nem o que é uma cidade (...), muitas vezes começamos até por imaginar que estamos a escrever cartas a pessoas (...), a tentar explicar-lhes como seria a nossa cidade»* (H: 4); 3) utilização frequente da informação difusa, quer como forma de estabelecer a ponte com os interesses dos alunos, quer ainda como mais uma estratégia de motivação — *«sempre que leio, guardo imensas coisas a trago-as sempre no momento oportuno para a aula. Mas, não sou só eu que trago! Logo no princípio do ano sente-se isso: eles vêm carregados de*

trilhas (...), coisas gríssimas. Depois eram guardadas na aula (...) mostravam-me — "... é interessante, vai guardar... quando entrarmos nesse tema..." (...). Deixo imenso que eles contem coisas muito deles (...), tem que haver uma motivação, o tema não pode surgir só por si, normalmente arranjo qualquer coisa» (H: 40).

Apesar desta aparente subvalorização do conteúdo factual do ensino, Helena não deixa de expressar a importância que deve assumir por parte dos alunos o domínio de alguns conceitos, que justifica não apenas pelo rigor científico do discurso, mas também pela sua indispensabilidade para a compreensão da dinâmica de determinados fenómenos: *«definições... pronto, não se aprende determinada estrutura, ou fenómeno, sem saber alguns conceitos-chave» (H: 2) «sinto uma necessidade de (...) explicar o que é que é um PNB, o que é uma esperança média de vida, o que é... pronto, são conceitos fundamentais. Não se pode estar a falar disso, como quem fala do tempo, não é?» (H: 6).* No entanto, Helena procura que mesmo este ensino mais dirigido seja complementado com a realização de outras actividades: *«com os mais pequenos já fazemos dicionários de conceitos-chave, fazemos o dossier de turma, fazemos o Atlas de turma, fazemos coisas muito giras» (H: 40).*

Criatividade e diversidade parecem, pois, ser os pressupostos básicos em que se alicerça a actividade didáctico-pedagógica de Helena. O êxito no modo como atinge tais designios é facilitado pelo facto da Geografia poder ser considerada uma disciplina metodologicamente avançada, dada a sua já longa tradição no incremento de muitas das metodologias só recentemente inscritas nos textos da Reforma Educativa: *«[a Geografia] talvez seja das poucas áreas do saber, na escola, que está muito mais avançada neste campo. Não só ao nível do trabalho de projecto, como ao nível da alteração dos papéis na sala de aula, como ao nível da transmissão do saber. Isto tudo (...) há mais de dez anos, talvez, que há pessoas que já fazem isto» (H: 24-25), o que é também encarado como uma forma de validação externa dos valores educativos que assume como seus — «vou ver aqui o guia da Reforma, (...) tudo isto que se faz actualmente, ou que se preconiza, que se defende (...) aqui no papel, tem de se fazer, eu já faço há muito tempo» (H: 24).*

A aposta na diversificação das estratégias é reforçada quando a professora afirma, *«Olhe! Eu faço tudo! Faço tudo, tudo, nem que seja a coisa mais elementar. Nem que seja pegar num papel e dizer, por escrito, se eu tivesse que explicar à outra pessoa aquilo, como é que era? (...) Quer dizer, eu utilizo tudo!» (H: 39).*

Em primeiro lugar, potenciando a complementaridade existente entre metodologias diferentes — trabalho de grupo, trabalho de projecto/projecto de trabalho, trabalho de campo — evitando, assim, o seu uso em exclusividade e privilegiando a sua integração num processo de natureza investigativa.

Os exemplos que Helena nos fornece são muito diversos e mostram, pelos objectivos que lhes estão implícitos, como a fronteira entre as várias metodologias é muito ténue: 1) ao nível do desenvolvimento de projectos de trabalho, como pretexto para a aprendizagem de métodos e técnicas de tratamento e análise de dados — *«um projecto*

de trabalho”, já não digo um “trabalho de projecto”, que é uma coisa extremamente ambiciosa para ser feita como mandam as regras (...). Mas, pronto, um projecto de trabalho... depois, tudo! Desde (...) os inquéritos à recolha de dados, à preparação de entrevistas, ao tratamento dos dados, à elaboração dos gráficos que eu (...) deixo fazer em computador, outros não! Porque há técnicas que eles têm que adquirir» (H: 40); 2) ao nível do trabalho de campo em associação com o trabalho de grupo, embora realizado com alunos que pelas suas características assegurariam o sucesso da actividade — «com uma turma minha do 8º ano (...), eles fizeram três ou quatro perguntas muito pequeninas, foram para a rua inquirir (...), depois foram buscar dados ao INE, depois fizemos os mapas (...). Claro que eu escolhi aquela turma (...) que me parecia ser a mais empenhada» (H: 41-42); 3) ao nível da aprendizagem de conceitos estatísticos, orientada por forma a evitar a excessiva matematização dos processos — «se eu não ensinar nada de estatística e disser “... este grupo vai para ali para a ONU, aquele grupo vai para o INE, ou para outro sítio qualquer (...)” (...) e agora “... a gente não consegue perceber isto! Como é que é?...”, “... acham que se consegue trabalhar com números... e, agora, o que é que vamos fazer a estes números?...” (...), pronto, eles (...) ordenam os números, calculam as médias, as medianas (...), percebem porque é que têm que fazer um diagrama de dispersão (...), “... (...) vamos pegar nisto e vamos pintar o mapa (...) e então agora vamos ler... agora cada um põe ali o seu mapa exposto num painel. O porta-voz do grupo vai explicar! É giríssimo» (H: 39).

Em segundo lugar, e em conformidade com os exemplos anteriores, procurando que cada estratégia não se esgote na abordagem dos conteúdos geográficos aos quais foi aplicada — «também não pode ser feito só assim, tem que se ter um objectivo, uma finalidade muito mais além» (H: 39) — o que implica a capacidade de conceber a planificação como um instrumento de trabalho através do qual seja possível deixar fluir alguns dos temas, ou problemas, que em determinados momentos mais interessam aos alunos: «tenho deixado desviar aulas para assuntos que, por vezes, saiem um pouco da Geografia (...), que surgiram numa abordagem de um tema do programa e que eu deixo também explorar (...) num contexto do ano sou capaz de perder aí umas três ou quatro aulas, que acabam por ser ganhas porque eu apanhei os alunos» (H: 40).

Os exemplos dados pelo sujeito, mostram-se coerentes quer com a sua definição de Geografia, quer com as suas concepções de educação e de educação geográfica, nomeadamente, no que respeita à importância atribuída ao estudo dos fenómenos do desenvolvimento e da exclusão social e à necessidade de demonstrar a utilidade da Geografia, pelo destaque dado à análise de problemas emergentes do meio em que os alunos estão inseridos: 1) a propósito do estudo das cidades — «problemas de desemprego, xenofobia (...), de racismo (...) é uma coisa que nós até costumamos falar muito nas aulas, é realmente os problemas das cidades e os conflitos que se geram no seio das cidades. E nós pegamos muito nas cidades porque estamos num meio urbano e muitas vezes (...) os alunos conhecem a cidade (...), mas não têm consciência desse conhecimento e eu penso que isso é urgente incutir nos alunos» (H: 5); 2) no âmbito do estudo da Antropologia —

«no final do ano eles fizeram trabalhos sobre o fado, sobre os Direitos do Homem, sobre a “feira da ladra”, sobre os penteados, sobre a morte... espectaculares! Dramatizados... (...) nunca tinha acontecido... inclusivamente com assistência» (H: 14-15); 3) a propósito dos fenómenos de difusão espacial — «quando falo de difusão espacial, acabamos sempre na SIDA (...). Da mesma forma, quando se fala de migrações, quando se fala de cidades, acabamos muito na droga, na toxicodependência e acabamos muito nos problemas familiares, no anonimato das famílias e por aí fora» (H: 39-40).

Em terceiro lugar, aproveitando espaços de integração curricular como a «Área-Escola», para o desenvolvimento de trabalhos que permitam, não apenas a aquisição de saberes geográficos — apresentados de uma forma globalizante — mas também a ligação da Escola à comunidade, tarefa tão mais premente quanto os contextos familiares sejam difíceis: numa turma de 7º ano composta por alunos «com graves problemas» (H: 42), o tema «escolhido era “Viver Melhor a Escola” (...) eu propuz ao Conselho Directivo fechar, no último dia de aulas a sala de geografia (...) e fazermos uma exposição... eles [os alunos] propuseram um lanche, convidar os pais... (...) deu para os pôr a trabalhar, (...) não vieram só os pais, vieram os empregados todos da escola (...), vieram os irmãos (...), fizeram a planta da sala de aula. Nunca ninguém nesta escola tinha pegado na planta da escola (...). Pegaram-lhe e fizeram a planta funcional da escola (...), fizemos um Atlas de aula, e eles foram percebendo que havia fenómenos que só se percebiam a determinadas escalas (...) e foi extremamente útil depois, para a própria aprendizagem da Geografia. (...) Dei-lhes liberdade, cada um fazia como queria e (...) a partir daí foi muito mais fácil e depois eles (...) quando fizeram o estudo aqui do meio, não tiveram problemas nenhuns (...), percebiam que as realidades que tinham ali eram outras... (...) na exposição, lá estavam os mapas todos, foi extremamente fácil passar dali para as pirâmides etárias (...) saiu tudo e mais alguma coisa. Não só daqui, como da escola, dos colegas» (H: 42-43).

Profissionalização

O período de frequência do estágio para a profissionalização pareceu revestir grande importância, pois através da acção dos principais agentes intervenientes e da natureza das actividades nele desenvolvidas é possível rever parte das concepções de educação e de educação geográfica que Helena expressou e encontrar a justificação para os pressupostos que enquadram a sua prática.

Tido por um tempo de profunda realização pessoal, uma verdadeira experiência formativa, o estágio foi, para Helena, «o período mais belo da minha vida profissional» (H: 49). Apesar de colocada numa escola longe da sua área de residência e encontrando-se em condições físicas pouco favoráveis, a professora depressa se integrou no meio, muito por via da atitude demonstrada pelos colegas com quem teve de trabalhar mais de perto: «fui colocada ali, numa situação em que não queria: grávida (...). Achava que ia odiar aquilo... depáro-me com uma escola formidável, com uma recepção formidável, com um

orientador espectacular. Um grupo de trabalho também bom, (...) um meio que se me tornou tão agradável, tão agradável» (H: 49).

Neste contexto, não sentiu quaisquer constrangimentos ao desenvolvimento das suas ideias, constituindo a formação um período de reflexão e de integração de saberes de natureza diversa: *«realmente foi ótimo, porque aí é que eu... digamos consolidei tudo» (H: 23).* Inserida num modelo de formação de professores («Formação em Serviço») baseado na separação, ainda que não dicotómica, entre as vertentes de formação teórica na área das Ciências de Educação e a prática a desenvolver ao nível da escola, Helena regista sobretudo a influência do seu orientador de estágio.

Dele adoptou algumas das ideias que constituem vectores de enquadramento da sua acção como professora:

- 1) a distinção entre «ensinar» e «fazer» Geografia — «era o que ele dizia muitas vezes “... ensinar Geografia é uma coisa e fazer Geografia é outra!...”» (H: 50);
- 2) a percepção das vantagens de um ensino centrado nos alunos — «o meu orientador muitas vezes dizia a uma pessoa (...) que se opunha (...) “... mas já viu que depois nas aulas fica imensa... fica muito aliviado, porque se muda a estratégia, depois nas aulas está mais descansado, quer dizer, coordena...”» (H: 34).

Embora Helena não o afirme peremptoriamente, parece notar-se pelas suas palavras que as orientações subjacentes à filosofia da formação tenderam para uma valorização dos problemas de âmbito didáctico-pedagógico, em detrimento da discussão das questões de carácter conceptual decorrentes, por exemplo, da análise das relações entre correntes de pensamento geográfico e concepções de educação geográfica: *«o tipo de Geografia era mais virado para... [pausa]... centralizar o ensino no aluno e aprender-fazendo. Uma metodologia que visasse aprender-fazendo. Os grandes eixos eram estes» (H: 49).*

Com efeito, só muito lateralmente foram abordados temas nos quais é possível antever uma focagem de índole epistemológica, não ficando, assim, muito clara a importância atribuída ao debate do “porquê” das próprias decisões de carácter metodológico: *«eram discutidas, evidentemente! Não interessava só a maneira de ensinar, interessava também o que se ensinava, em que caminho. No fundo, a tendência era a mesma, era a aprendizagem (...), de facto, havia uma preocupação muito grande (...) com o que se passava cá fora, com a ligação ao meio, com a utilização do método científico, com a utilização sempre que possível dos métodos quantitativos, da matemática, dos números» (H: 50).*

Estes são, afinal, os traços pertinentes de um processo que parece ter contribuído de forma indelével para a construção do perfil de professora que Helena tem gosto em

demonstrar ser, pois como ela afirma, *«e foi isso que aconteceu. É muito isso que eu faço hoje, porque resultou e resulta»* (H: 49).

2.3 Jorge

Jorge tem 25 anos e é natural da região Centro Oeste. Entrou para a Escola Secundária no ano lectivo de 1980-81 a fim de frequentar o ensino básico unificado; no ano lectivo de 1986-87 concluiu o curso complementar. Os contactos com a disciplina de Geografia limitaram-se ao 7º, 8º e 9º anos, obrigatórios do ponto de vista curricular. Voltou a frequentar a disciplina no 12º ano, em virtude desta ser necessária para o acesso à Universidade.

Em 1989-90 entrou para a Faculdade de Letras de Lisboa, tendo concluído no ano lectivo de 1993-94, a Licenciatura em Geografia — via de ensino. A sua experiência como professor é a que decorre da frequência dos dois anos de «Formação Inicial», passados no biénio 1992-94 e correspondentes aos 4º e 5º anos da licenciatura.

Definição de Geografia

Quando confrontado com a questão inicial da entrevista, Jorge assume desde logo uma posição neopositivista no quadro da nova geografia: *«...o conceito que talvez mais se aproxime (...) será um conceito tipicamente neopositivista, da nova geografia, um conceito do tipo do "Spatial Organization", por exemplo, o estudo da distribuição de fenómenos na superfície da Terra, e o geógrafo seria quem estudaria esses fenómenos»* (J: 1), realçando mais tarde *«localizo-me sem sombra de dúvidas na nova geografia, (...) talvez tenha sido a base do meu saber académico, digamos assim»* (J: 13).

O sujeito não deixa de destacar: por um lado, o facto do seu próprio conceito ainda não se encontrar bem definido e a dificuldade em lhe atribuir um rótulo; por outro lado, que o entusiasmo que sente pela Geografia neopositivista resulta em grande medida do confronto entre o conteúdo e os métodos da ciência veiculada pela Universidade e a Geografia que lhe tinha sido transmitida na Escola, que não hesita em classificar de possibilista: *«vamos quantificar tudo, vamos fazer trabalhos com uma dose muito forte de estatística, para ser rigoroso, para ser científico... nós éramos muito contra (...) as tendências possibilistas (...) de certa forma a sua falta de cientificidade, a sua falta de rigor, nós queríamos era rigor, precisão, método»* (J: 3). Mais adiante teremos oportunidade de desenvolver este aspecto.

No entanto, são também já evidentes alguns questionamentos relativamente aos fundamentos epistemológicos da nova geografia, quer porque já possui algum conhecimento relativamente aos movimentos mais recentes de reflexão filosófica e

epistemológica, quer porque tomou consciência dos limites conceptuais e metodológicos desta corrente de pensamento, na análise e compreensão da realidade.

Assim, embora reafirmando os alicerces da sua formação, o sujeito não deixa de exprimir com clareza algumas das suas dúvidas e opções mais recentes: 1) questionando-se acerca dos critérios de cientificidade, refere que *«[a nova geografia] é a visão que eu ainda tenho hoje (...) é a base que eu ainda tenho hoje. No entanto, eu estou a verificar, ou verifiquei, que as coisas não podem ser assim tão limitativas, tão “científicas” digamos assim, por assim dizer tão rigorosas»* (J: 1); 2) valorizando a componente social em detrimento da abordagem economicista, afirma estar *«a encarar cada vez mais a geografia como uma ciência social (...) que se aproxime do homem e que procure não só estudar os fenómenos assim de uma forma aleatória (...) mas fenómenos que interessem ao homem, fenómenos (...) que estejam bastante ligados ao homem, que sejam preocupações actuais do homem»* (J: 1).

Nesta fase do seu discurso torna-se evidente a introdução de outros elementos, mais próximos das correntes de pensamento geográfico normalmente conotadas com os paradigmas dos anos 80: *«que geografia será esta? Uma geografia social? Eu não sei se será uma geografia social, porque se calhar também é uma geografia social (...) com traços da geografia da percepção, do comportamento, etc. (...) sei que vou caminhar no sentido de uma geografia mais voltada para o homem, uma geografia social (...) com bastantes preocupações, já agora, ambientalistas e mesmo sociais»* (J: 1-2).

Assim definida, a concepção apresentada denota que ainda estão muito presentes os componentes de um certo saber académico, cujo conteúdo é sobretudo resultante do facto de Jorge ter frequentado durante a licenciatura a cadeira de «História e Teoria da Geografia», fonte a que, como veremos mais tarde, atribui especial importância. Após alguma insistência e quando confrontado com a questão *«se quisesse dizer a alguém, de acordo com a sua própria perspectiva, o que é a geografia, o que diria?»* (J: 12), Jorge acaba por lhe introduzir dois elementos novos.

Em primeiro lugar, o estudo dos problemas que afectam o homem e que constituem o objecto central de estudo da Geografia são indissociáveis de uma componente espacial, sem a qual a ciência perderia identidade face a outras ciências sociais: *«[a Geografia] procura estudar problemas que afectam o homem (...) mas num contexto específico (...) que é o factor espaço (...) como é que esses problemas coexistem no espaço, num determinado espaço»* (J: 12).

Em segundo lugar, o estudo da distribuição de cada um e do conjunto dos fenómenos que ocorrem sobre a superfície terrestre deixa de ser encarado como um objectivo em si mesmo, passando a ser um caminho para uma visão global e integrada da realidade: *«de certa forma é a tal distribuição dos fenómenos, mas não é a distribuição de fenómenos (...) em si, é a distribuição da bananeira (...) mas se calhar a distribuição das bananeiras enquanto problema (...) que [se] coloca [às] populações do terceiro mundo (...) que coloca um problema de dependência em relação a outros países, (...) um estudo (...) de*

problemas que afectam o homem, de como é que esses problemas coexistem no espaço e se distribuem no espaço e que ligações — creio que isto é muito importante — que ligações é que existem entre esses problemas e outros problemas, porque... uma das... (...) grandes vantagens da geografia é a tal visão integrada de que a geografia se reclama, que de certa forma pode ajudar as pessoas a compreenderem a complexidade, a ter uma visão global dos problemas» (J: 12).

Nesta altura Jorge parece sentir-se apto a afirmar uma primeira tentativa de definição coerente do que é, para si, a Geografia: *«A geografia é uma ciência que estuda de uma forma global e integrada problemas que afectam o homem enquanto distribuição no espaço, enquanto se distribuem no espaço. Só que ainda não consegui construir uma bela definição, para pôr num livro, talvez um dia...» (J: 13).*

Da Escola Secundária à Universidade

Influência da Escola

Questionado sobre as motivações que o teriam levado a optar pela frequência do curso de Licenciatura em Geografia, Jorge refere uma certa indefinição quanto à sua própria vocação, em virtude de sempre ter manifestado interesses por áreas tão diversificadas como o estudo das Línguas, a História, a Antropologia.

Assume que a escolha acabou por ser casual e muito condicionada pelo próprio sistema de acesso ao ensino superior: *«De certa forma também gosto de Geografia, mas não fui para Geografia, por gostar de Geografia. Posso dizer que foi quase por um acaso. (...) Não foi o gosto que eu já tinha anteriormente» (J: 16).*

De facto, não guarda qualquer recordação da passagem pela Escola Secundária, para além de algumas referências humorísticas decorrentes, quer de analogias a propósito do nome de conceitos então tratados, quer dos traços físicos de alguns professores. Atribui culpas à organização e estrutura dos programas então em vigor e às metodologias seguidas pelos docentes, excessivamente centradas num esforço de memorização: *«Eu sei que pode parecer estranho, não me lembro do nome de nenhum professor (...), mas da prática lectiva das aulas, não me influenciaram absolutamente nada, (...) não me recordo de aula nenhuma do 7º ano, (...) não me recordo de aula nenhuma do 9º ano (J: 17) (...) creio que a forma como os programas estavam organizados contribuíram (...) para que eu não me sentisse nada influenciado, (...) nem sentisse interesse nenhum, (...) havia quem gostasse de decorar alguns rios, porque ainda se falava nalguns rios, (...) eu nunca achei piada a decorar as coisas» (J: 18).*

Da passagem pelo 12º ano de escolaridade, guarda memórias difusas de alguns conteúdos programáticos, que qualifica afectivamente, embora com um sentido negativo: *«pensando melhor lembro-me [que] quando chegámos (...) aquelas paisagens*

agrícolas (...) demorámos uma infinidade de tempo, (...) do contacto que tive com aquelas concepções filosóficas (...), foi dado meio a correr, não com muito entusiasmo, e eu até fiquei a detestar essa parte (J: 17)(...) achei piada aos mapas distorcidos que eram lá apresentados (...), mas como não foi assim muito debatido, não me levou a criar mais interesse (...), pronto, passou, passou» (J: 18).

Globalmente, qualifica a Geografia praticada no ensino secundário de possibilista, embora também refira que só lhe foi possível proceder a essa classificação com base em conhecimentos adquiridos na Universidade, quando da produção de trabalhos de reflexão epistemológica. Considera que esse cariz adveio não apenas dos conteúdos programáticos, mas também das concepções aparentemente assumidas pelos professores, as quais se manifestariam em opções conceptuais e metodológicas que valorizavam sobretudo um ensino factual e descritivo, assente na memorização.

Influência da Universidade

Atendendo ao seu passado escolar e à ausência de recordações deixadas pela Geografia escolar, Jorge considera que ficou maravilhado com o curso de Geografia, atribuindo esse gosto aos conhecimentos adquiridos na Faculdade: *«Dentro do curso, fiquei maravilhado (...) e hoje posso dizer que adoro a geografia e ainda bem que escolhi geografia; hoje não trocava a geografia (...). Mas foi um gosto que adquiri na Faculdade, logo no primeiro ano, o contacto com todos aqueles conhecimentos» (J: 16-17),* principalmente quando constatou que *«havia muitas outras coisas para além daquilo que era dado na escola» (J: 18).*

O papel desempenhado pela Universidade no processo de construção das suas próprias ideias acerca do que é a Geografia, pode ser analisado a dois níveis: 1) por um lado, através da importância que atribui à leitura de determinadas fontes bibliográficas; 2) por outro lado, pelos constrangimentos e limitações de carácter conceptual e metodológico que sentiu, fruto da prática pedagógica da generalidade dos docentes.

Jorge afirma que procurou desde o início tomar contacto com textos e autores diversificados que, pelas suas posições contraditórias, tornassem possível uma visão mais alargada dos temas centrais de reflexão epistemológica no domínio da Geografia. Atribuiu especial importância ao facto dessas obras se *«demarcarem da geografia anterior, em definirem muito bem o campo de acção, o que é que era a geografia, quais os seus métodos, quais as suas finalidades e de que forma é que a geografia poderia ser útil» (J: 4),* mensagem que nas aulas era passada, embora *«de uma forma mais diluída, de uma forma não tão sistemática, portanto não era de tão fácil apreensão» (J: 4).* A busca de uma Geografia diferente da que tinha tido na Escola, acabou por ser reforçada pelo cariz neopositivista imprimido por muitos docentes à sua prática lectiva, factor determinante para que a «nova geografia» fosse ganhando alguma preponderância nas suas próprias leituras e opções de trabalho: *«... com a prática lectiva que eu ia tendo na faculdade, mais*

de certa forma... mais orientada para uma nova geografia, fui ganhando... fui ficando, ganhando influências dessa prática» (J: 3).

Apesar de identificar com clareza o carácter neopositivista da Geografia universitária, Jorge não deixa de afirmar as ambiguidades e as limitações do curso, enquanto fonte inspiradora da sua própria concepção de Geografia: *«não lhe vou dizer que não contribui nada! (...) Ajudou, em algumas cadeiras ajudou, mas digamos que o curso em si, se eu mantivesse unicamente por aquilo que me tinham transmitido nas aulas, eu talvez não tivesse as ideias que tenho hoje da Geografia» (J: 6).* Destaca sobretudo o facto da frequência da Universidade só por si não ajudar à formação de uma consciência epistemológica: 1) quer devido a uma prática demasiado centrada na transmissão de conceitos; 2) quer pela falta de abertura para com as produções dos alunos que fugissem aos pressupostos previamente definidos, ainda que nalguns casos estes fossem apenas implícitos. Nesse sentido refere que *«esse é um dos grandes problemas do curso (...), porque muitas vezes as coisas são estas e os trabalhos têm que ir direccionados nesta direcção e quando saem dessas delimitações dadas (...), podem ser trabalhos bons, mas (...) as pessoas são penalizadas por isso» (J: 7).*

Dessa forma, considera que a ausência de espaços propícios à reflexão gera nos alunos uma postura acrítica, marcada: 1) por situações em que apenas se verifica uma adaptação às exigências dos docentes; 2) pelo comodismo face à necessidade de justificar abordagens diferentes das preconizadas; 3) pelo simples conformismo.

Na realidade, este aparente dirigismo está mais implícito na prática, que explícito no discurso dos docentes: *«as coisas são mais subtils, não impõem "... é isto!...", convém seguir... e as pessoas se calhar, muitas por comodidade, porque é mais fácil (...), mas quando se faz algo de diferente, enfrentam-se sempre muitas reticências (...), mas às vezes fazíamos coisas um pouco diferentes e (...) tínhamos que discutir e conversar um bocado com o professor e explicar bem (...) e tínhamos que (...) explicar bem as nossas concepções» (J: 9).*

Mas, por outro lado, os alunos parecem ser criticados pela sua falta de capacidade de inovação o que, para Jorge, torna evidentes algumas contradições: *«todos os anos (...) se falarmos com os professores dessas cadeiras... são sempre a mesma coisa... "Ah! Os alunos nunca têm nada de imaginativo, fazem sempre o mesmo tipo de trabalhos (...) ... Ah! Não é bem isto que a gente queria..."», porque se calhar querem algo de novo, mas ao mesmo tempo querem que seja dentro daqueles limites» (J: 8).*

Para Jorge, estas limitações têm um carácter simultaneamente conceptual e epistemológico e são reforçadas por um outro facto destacado pelo sujeito: *«os professores não nos dão indicações... nós não recebemos indicações ao longo das disciplinas, sobre livros que vão digamos... que foquem outras ideias, para além dessa tal língua oficial que é maioritariamente nova geografia» (J: 14).* Seria talvez legítimo inferir destas palavras que, no seu todo, o curso de Geografia frequentado por Jorge foi marcado por uma certa coerência epistemológica. Todavia, a identificação desse fio

condutor acaba por se tornar algo ambígua, como teremos oportunidade de referir mais adiante.

Principais fontes

Quando convidado a explicitar as influências tidas por marcantes no seu percurso universitário, Jorge refere: 1) a leitura de autores largamente reconhecidos no campo da reflexão epistemológica em Geografia; 2) a frequência da cadeira de «História e Teoria da Geografia».

A sua ligação à obra de determinados geógrafos foi motivada sobretudo pela filiação destes relativamente à nova geografia (Gould, Harvey, Haggett, Chorley, Johnston, Claval, Chisholm). Com efeito, trata-se de autores cuja obra em muito contribuiu para a definição das bases conceptuais e metodológicas do paradigma neopositivista na Geografia, ajudando-o a *«conseguir compreender o que seria isso da geografia, quais eram os seus métodos e para que é serviria»* (J: 4).

A frequência da cadeira de «História e Teoria da Geografia» (durante o 3º ano do curso e como opção) foi importante por duas ordens de razões: por um lado, pelo próprio conteúdo; por outro lado, pela dinâmica ali imprimida pelo docente responsável.

Ao nível do conteúdo leccionado, Jorge refere o modo como aquela cadeira contribuiu para um alargamento dos seus horizontes epistemológicos, dado que lhe possibilitou o contacto com outros autores e correntes de pensamento e lhe permitiu enriquecer os seus referenciais teóricos. Este facto tem algum significado no processo de construção da sua imagem da Geografia, tratando-se da única influência que o sujeito claramente assume: *«creio que a “História e Teoria da Geografia” contribuiu também bastante até, para eu passar da nova geografia para (...) outras visões da Geografia»* (J: 13).

Relativamente à dinâmica imprimida pelo docente é destacado principalmente o facto de não ser evidente a imposição de qualquer limite conceptual, ou metodológico, ao trabalho a desenvolver pelos alunos, o que em confronto com as práticas usuais noutras cadeiras, constitui um elemento avaliado positivamente. Este espaço de liberdade foi especialmente valorizado, quer pela capacidade demonstrada pelo docente em não condicionar o tratamento dos temas às suas próprias concepções, quer pelo alertar constante para a necessidade dos alunos analisarem criticamente outras fontes: *«eu gostei da cadeira... não tentou impôr um determinado paradigma (...), muitas vezes até tinha o cuidado de dizer em relação a certos conteúdos “... isto é, digamos, que a minha ideia, sou muito influenciado por determinados aspectos, portanto, tenham cuidado, se calhar convém ler outros autores e confrontarem com a minha opinião...”»* (J: 14). Julgamos que também deve ser ponderada a influência desta postura na própria forma como Jorge concebe a educação — *«essa cadeira, nesse sentido foi muito pedagógica»* (J: 14) — particularmente, ao nível dos papéis que o professor deve assumir na sala de aula. Retomaremos este aspecto mais tarde.

Fio condutor da Geografia Universitária

Questionado sobre a coerência epistemológica da Geografia universitária e acerca da possibilidade desta ser associada a um determinado paradigma, Jorge não hesita em identificar uma linha dominante conotada com a «nova geografia» considerando-a, simultaneamente, causa e efeito da criação do ramo de licenciatura em «Geografia e Planeamento Regional»: *«... a linha dominante talvez seja a nova geografia (...) defende-se muito a nova geografia, muitos aspectos epistemológicos da nova geografia...»* (J: 10) *«Talvez esse seja o mais importante, ou o que tem mais força dentro da faculdade, daí talvez surgirem as variantes do planeamento (...) de certa forma uma consequência desse fio condutor»* (J: 5).

Embora se pudesse inferir que esse posicionamento acabaria por ter reflexos ao nível das abordagens conceptuais e metodológicas privilegiadas, são colocadas pelo sujeito múltiplas interrogações quanto à efectiva existência dessa linha unificadora, em resultado: 1) da aparente desorganização curricular evidenciada na estrutura do curso e nos conteúdos de algumas cadeiras; 2) das orientações e práticas assumidas pelos docentes.

Começa por se sentir uma certa incoerência epistemológica, pelo confronto com cadeiras em que *«... a filosofia não é a mesma (...), não se pode dizer que é claramente possibilista, mas é talvez (...) um pós-possibilismo, ou um possibilismo reformulado...»* (J: 5), as quais não se vê como integrar *«... nesse fio comum...»* (J: 5). Para Jorge, o reforço desse fio condutor epistemológico, traduzido numa maior ligação entre as diferentes áreas temáticas do currículo da licenciatura, permitiria: por um lado, uma melhor compreensão da estrutura global do curso; por outro lado, uma mais clara identificação dos alunos com o estudo de conteúdos que não são tidos como necessários, ou inerentes à formação global de um geógrafo. Desse modo, *«as cadeiras existem quase por si só, não existe esse fio condutor, é muito ténue, deveria ser (...) qualquer coisa que nós possamos compreender ao longo do curso, (...) nós temos esta cadeira que se insere ali, que serve para isto, para aquilo e nunca se percebe em muitas cadeiras, talvez a maior parte (...) o porquê mesmo de existirem»* (J: 5).

As opções conceptuais parecem ser sobretudo fruto do interesse dos professores sobre determinados temas e menos o reflexo de uma concepção global de Geografia: *«eu questiono-me mesmo se algumas cadeiras do curso valerão a pena, da forma como estão a ser dadas, (...) a tendência que se nota é que os professores (...) tendem a dar os conteúdos com os quais estão mais familiarizados, ou aqueles que mais gostam, e esquecem por vezes outros que também seriam interessantes de dar»* (J: 6). A subordinação do ensino às áreas de trabalho dos docentes parece resultar num certo alheamento face aos possíveis interesses dos alunos: *«[os professores] mantêm aquela ideia "... eu dou aulas, quero*

ensinar isto que é importante, que é isto que é importante, ou faço uma investigação porque é importante...". Os alunos são algo secundário...» (J: 6).

A escolha dos conteúdos que se leccionam assenta numa lógica que decorre da sua própria natureza e é alheia à definição de uma estratégia global de formação geográfica, situada no tempo e epistemologicamente enquadrada. Este processo parece reforçar as incoerências sentidas por Jorge ao longo do curso e levam-no a considerar no seu discurso outras dimensões, algumas ligadas a temas já anteriormente tratados: 1) discrepância de cariz epistemológico entre a teoria e a prática, pois os princípios *«ou não estão suficientemente interiorizados pelos professores, ou eles ainda não conseguiram transpô-los para a prática [onde] o que se vê é que se mantêm práticas de uma filosofia anterior, que não é a nova geografia, que é o possiblismo português»* (J: 10), muito embora ao nível da investigação ela não se manifeste; 2) práticas marcadas pela inércia, em que se associa a palavra “tradicional” *«à prática (...) que é feita nas aulas de faculdade»* (J: 9) e é interpretada como *«um certo imobilismo: ano após ano, continuam a dar-se os mesmos conteúdos. (...) Só que também é mais cómodo... se calhar (...) já têm todas as lições preparadas e é mais cómodo continuar a dar a mesma cadeira ao longo do tempo»* (J: 9); 3) limitações implícitas, sentidas como um obstáculo à introdução pelos alunos de abordagens inovadoras, e associadas às *«concepções que os professores têm dessas cadeiras [e que] são, digamos, os limites para o desenvolvimento desses trabalhos»* (J: 8).

Concepção de Educação e de Educação Geográfica

A evidência de uma concepção global de «educação» decorre da identificação de um sem número de vectores estruturantes que, no caso de Jorge, emergem das suas próprias ideias acerca, por um lado, do que é a «educação», por outro lado, de qual deve ser o papel a desempenhar pela educação geográfica nesse sistema mais vasto.

As linhas de força orientadoras do seu pensamento, organizam-se em torno dos seguintes domínios: 1) reformulação das finalidades e dos objectivos educativos; 2) mudança dos papéis assumidos pelo professor; 3) renovação metodológica e alteração das práticas. Embora no discurso não se manifeste qualquer dicotomia entre «educação» e «educação geográfica» optámos, para maior clareza na análise, por separar estas duas dimensões, mas realçando a consonância das posições assumidas em ambas.

Concepção de Educação

Jorge entende que a Escola deve contribuir principalmente para a «formação» dos sujeitos, deixando de ser apenas um veículo de transmissão de informações organizadas em função de um saber já feito, que remete os alunos para uma posição de meros receptores: *«creio que todas as disciplinas deverão contribuir (...) para a formação pessoal*

dos alunos (...) e creio que deveria ser uma das coisas mais importantes na escola (...) o ensinar os alunos a pensar e não apenas (...) [a] serem meros receptores de informação» (J: 19). Este contributo deveria ser assumido por cada uma e por todas as disciplinas que integram os planos curriculares, evitando-se a excessiva compartimentação dos saberes. A Escola deveria ter como primeira finalidade o desenvolvimento da capacidade de saber «pensar sobre as coisas» (J: 19), a qual é indissociável da capacidade de resolução de problemas, por parecer que «[os alunos] não sabem pensar (...), as disciplinas não os levam (...) a exercitar o pensamento» (J: 19).

A utilidade da Escola é avaliada em função, quer do modo como esta se liga à realidade e ao meio envolvente, quer das competências que desenvolve nos alunos, no sentido destes estarem aptos a ler, compreender e actuar em sociedade: «todas as disciplinas que fazem a educação escolar (...) deverão tentar responder aos problemas que as pessoas colocam. As pessoas estão cá para aprender (...) mas também (...) para tentar resolver alguns dos seus problemas. Se a escola impõe (...) determinados problemas que lhes são completamente estranhos, começa a existir um divórcio da escola e eu não vejo, nesse caso, qual é a utilidade da escola, nem qual é a utilidade das disciplinas que existem na escola» (J: 22).

Dessa forma, a Escola deveria privilegiar as metodologias de «resolução de problemas» da vida real, decorrentes do despoletar de situações que permitam: 1) a análise do papel determinante do contexto gerador da situação; 2) múltiplas alternativas de formulação; 3) a exploração de diferentes métodos de resolução; 4) a aceitação de diversos tipos de solução. Esta renovação metodológica não implicaria só por si a negação de muitas das estratégias e recursos normalmente utilizados mas, sobretudo, uma mudança na filosofia subjacente a essa utilização.

Em primeiro lugar, não «se deverá abandonar completamente algumas metodologias só porque eram utilizadas numa outra concepção filosófica», já que «dever-se-ão utilizar, mas tendo em conta os princípios filosóficos com que nos vamos orientar» e «se calhar com o tempo acabaremos por construir novas metodologias» (J: 34). A título de exemplo, refere o caso concreto do «trabalho de projecto», a propósito do qual afirma que, embora não se tratando de uma metodologia tradicional «um professor que tenha uma concepção filosófica muito tradicional do ensino, para ele o trabalho de projecto se calhar não passará de um trabalho onde ele diz aos alunos “... olha, façam isto... ou têm de fazer isto, isto e isto e isto...” e os alunos fazem o que o professor manda. No fundo não desenvolvem um projecto, que é o que se pretende com o trabalho de projecto» (J: 35). O trabalho de projecto «ou a tal resolução de problemas, se encarada de uma outra forma, talvez se possa aproveitar melhor as suas potencialidades» (J: 35).

Em segundo lugar, destaca-se a necessidade de uma mudança nos papéis assumidos pelo professor e nos termos em que normalmente se estabelece a relação professor-aluno. Como grande linha de força regista-se a urgência de se abandonar uma postura tida por “tradicional”, na qual o professor ao assumir-se como o único detentor

do saber, assenta toda a sua estratégia na transmissão de informação: *«actualmente o professor não é aquele que sabe e que transmite o seu saber aos alunos. O professor pode saber e pode transmitir algum do seu saber aos alunos, mas também tem que aprender com os alunos, aprender com o saber dos alunos»* (J: 41).

Em terceiro lugar, esta nova filosofia surge intimamente ligada às posições expressas anteriormente, nas quais o sujeito valorizou o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas e cujos termos foram também já definidos. O professor é sobretudo capaz de suscitar problemas e de motivar os alunos para a sua discussão, análise e resolução: *«[o professor] é alguém que vai despoletar a necessidade dos alunos em aprenderem, em quererem aprender e em tomarem consciência, não só dos conteúdos, mas também consciência de si próprios como pessoas, como pessoas integradas numa sociedade. (...) ... não é o professor que vai ensinar, é alguém que vai possibilitar, que vai dar espaço aos alunos, que lhes vai dar tempo, que lhes vai dar atenção, que lhes vai ajudar a crescerem como pessoas»* (J: 42).

Em reforço das suas posições e, simultaneamente, como justificação das suas próprias concepções, Jorge não deixa de salientar os riscos que a Escola corre de, gradualmente, se mostrar desenquadrada da realidade social: *«se não enveredarmos por esta nova filosofia, por uma nova filosofia no modo como se encaram as coisas, como se encara a escola, creio que a escola terá problemas gravíssimos... já está a ter problemas gravíssimos, que quanto a mim resultam da sua desaptação face à realidade da sociedade e a escola tem forçosamente que... que mudar, que se adaptar»* (J: 41).

Concepção de Educação Geográfica

De acordo com a sua própria definição de Geografia e em consonância com os pressupostos epistemológicos então enunciados, Jorge recusa uma educação geográfica de base possibilista, na qual os conteúdos são apresentados de forma compartimentada e segundo uma ordem pré-estabelecida. É também notória a tentativa de evitar uma educação geográfica de base transmissiva, incapaz de evidenciar a real integração dos fenómenos e dos processos geográficos. A propósito dos novos planos curriculares afirma: *«fiquei esperançado, com esta tentativa dos novos programas (...) de problematizarem a geografia, no fundo procurar que os alunos (...) gostem daquilo que estão a dar e não apenas o dar, dar, dar as coisas de uma forma muito compartimentada, de certa forma típica do possibilismo, do programa antigo que era dado, muito compartimentado, seguindo aquela ordem, não se vendo muito bem a integração das coisas»* (J: 18).

O valor educativo que atribui à Geografia enquadra-se, por um lado, com a definição que faz da própria ciência e, por outro lado, com a sua concepção de educação, tendo por denominador comum o estudo de problemas reais. Nesse sentido, reafirma: 1) a importância de se demonstrar a interrelação entre diferentes fenómenos; 2) a

necessidade de se desenvolver a capacidade de “pensar”; 3) a necessidade de se privilegiar a resolução de problemas.

Em primeiro lugar, o papel da educação geográfica *«será dar uma visão aos jovens, de como é que muitos dos problemas actuais do mundo, a forma como eles se integram, (...) quais são as causas desses problemas (...), como é que uma grande variedade de aspectos, poderão levar a determinado problema e como é que esse problema poderá ter uma diversidade de consequências, que poderão levar a outros problemas»* (J: 19).

Em segundo lugar, embora as especificidades da educação geográfica relevem da valorização da componente espacial, o seu valor educativo é avaliado sobretudo em função das finalidades definidas para o conjunto do currículo, relegando para segundo plano o contributo específico a dar pela disciplina: *«creio que a geografia poderá ser importante para criar uma consciência nos alunos, uma consciência de que existem problemas, que esses problemas não acontecem só por acontecer (...), portanto, a geografia poderá ensinar os alunos a pensar (...), mas a geografia talvez terá essa tarefa facilitada, a partir do momento em que aborda as coisas de uma forma integrada e global (...), pode ajudá-los a pensar (...). É claro que também a questão do espaço, não podemos esquecer essa componente do espaço (...) mas pronto, eu defenderia e se calhar haveria muita gente que ficaria escandalizada (...): a geografia pode ter um contributo muito importante para ensinar os alunos a pensar (...) mais do que no espaço (...). Em segundo lugar colocaria o espaço (...), mas em primeiro lugar o pensar»* (J: 19-20).

Em terceiro lugar, a reafirmação da componente social da Geografia, enquanto ciência que tenta responder a preocupações do Homem, reflectir-se-ia na Geografia da Escola, na tentativa de dar resposta às preocupações dos alunos. Essa seria a expressão da sua utilidade: *«a geografia deverá ter que responder às necessidades, aos problemas que estejam próximos dos alunos. É claro que ao responder a esses problemas, poderá tentar adequar determinado problema em “bruto”, que esteja próximo dos alunos, adequar à visão mais específica que a geografia poderá ter»* (J: 22).

Para Jorge, esta nova *«concepção filosófica»* (J: 35) da educação geográfica, acarreta um processo de renovação metodológica, expresso no modo como encara a gestão de recursos tidos por tradicionais no ensino da Geografia, nomeadamente no que diz respeito à utilização dos instrumentos cartográficos. Nele se evidencia, uma vez mais, a negação de um ensino de base descritiva e factual: *«a metodologia tradicional é... para mim, (...) a utilização do mapa, dos instrumentos cartográficos (...). Portanto, não vamos pôr aqui um mapa para os meninos olharem e estar mais ou menos a enfeitar, ou o professor estar a apontar “... isto fica aqui, aqui, aqui e aqui...”, vamos utilizar o mapa (...) como instrumento para trabalhar, vamos pesquisar... (...) vamos tentar dar uma nova utilização... se calhar descobrir novas potencialidades dessas metodologias tradicionais»* (J: 34-35).

Entendida dessa forma, a educação geográfica implica, não apenas uma mudança na concepção de Geografia que cada professor perfilha, mas também uma alteração no

modo como este se relaciona com os seus alunos. A utilização do «mapa» surge, de novo, como o exemplo privilegiado: *«Temos o mapa, o professor selecciona um aluno, chama-o ao quadro e diz-lhe "... aponta-me aí a montanha tall... aponta-me aí a Serra tall...", o aluno vai apontando e vai de uma forma um bocado descritiva, vai apontando as Serras e depois manda-o sentar no lugar e depois vem outro. Se calhar, essa utilização é uma utilização tradicional do mapa. Não só a própria relação que o professor estabelece com os alunos, mas também na própria concepção que o professor tem da escola... tem dessas metodologias»* (J: 36).

Definindo o perfil do professor de Geografia no quadro mais vasto do que entende dever ser «o professor», Jorge reconhece uma estreita interrelação entre dois processos: 1) por um lado, uma mudança nas práticas acarretaria uma alteração no tipo de educação geográfica que se pratica; 2) por outro lado, a renovação nas concepções de Geografia implicaria só por si a transformação do papel do professor. A propósito destas duas vertentes afirma: *«não sei até que ponto é que não será o professor a ser forçado a alterar a sua maneira de ser pela nova prática que se quer dar da geografia (...), mas também poderão existir professores que já venham com esse espírito (...). Creio que esses professores terão mais (...) sucesso em influenciar a geografia que é feita, uma vez que se calhar até já está mais bem definido "... o que é ser professor...", terão mais sucesso em alterar a nova geografia que se quer, enquanto que os outros (...) se calhar ser-lhes-á mais difícil»* (J: 42).

Imagem da Geografia escolar de ontem e de hoje

A reduzida experiência de Jorge como professor do ensino básico e secundário, fruto de apenas dois anos de prática lectiva, levam-no a referir sobretudo a imagem que retém da Geografia escolar com que foi confrontado enquanto aluno. Relativamente à situação actual, as suas apreciações assentam no que julga serem ainda as práticas privilegiadas, lidas à luz do que são expectativas construídas de acordo com as suas próprias concepções.

Salienta o desajustamento da educação geográfica de então face às necessidades dos alunos e a sua incapacidade em desenvolver nestes o interesse pela disciplina: *«[a geografia] que era ensinada, não era interessante, não era motivante e estava muito desajustada das necessidades dos alunos (...), não tinha capacidade para criar nos alunos a necessidade de terem geografia e de prestarem atenção à geografia»* (J: 15). Considera-a um decalque da Geografia universitária de cariz possibilista, marcada essencialmente pelo pensamento e orientações de Orlando Ribeiro, no que Jorge define como *«possibilismo português, uma visão que a escola — se é que se pode chamar uma escola portuguesa — tinha do possibilismo francês»* (J: 15). Identifica algumas tentativas de inovação nos programas do 12º ano de escolaridade, por influência do estabelecimento em Portugal do paradigma neopositivista através da acção de Jorge Gaspar, mas num

momento em que «os outros países, nomeadamente o Reino Unido, Estados Unidos, já estavam na crise da nova geografia, se debatiam com todos os problemas de consciência que a nova geografia suscitou» (J: 15).

No domínio das práticas, reconhece o papel das concepções dos professores como factor condicionante das orientações conceptuais e metodológicas que estes valorizam, dando exemplos alusivos do modo como lê o seu próprio passado escolar: «sem querer colocar-lhe um rótulo ele [um seu professor do 12º ano] vinha da Universidade (...) que creio eu (...) ainda é mais possibilista (...) e a concepção filosófica dele entrava muito nesse campo e talvez por isso, não jogasse muito bem com todas aquelas novidades, entre aspas, da nova geografia, que eram de certa forma dadas no 12º ano, e a concepção que ele tinha de geografia (...) talvez o tivesse afectado (...) não o tenha entusiasmado por aí além (...), debruça-mo-nos muito sobre aquelas aldeias, não sei se é do Senegal (...) e eu perguntava-me “... para que é que isto me serve?...”» (J: 17). Uma realidade assente na «velha doutrina do recitar, entre aspas, os conteúdos aos alunos, nós recebíamos e pronto... ficava por aí. De vez em quando havia um ou outro aspecto revolucionário, na altura, com os trabalhos de grupo, por exemplo, que nós (...) não sabíamos fazer trabalho de grupo (...), tínhamos tido pouquíssimos ou raríssimos trabalhos de grupo» (J: 24).

Quanto à situação actual, salienta que as mudanças introduzidas provêm sobretudo de uma renovação das metodologias e dos recursos utilizados em sala de aula e não da alteração das concepções que lhes estão subjacentes: «actualmente creio que há uma preocupação dos professores em ir de encontro aos alunos, mesmo nos professores mais antigos, apesar de talvez continuarem com a sua prática (...), ou não conseguirem mudar (...). Daí eu dizer que de certa forma é meio encaputada, portanto já usam o retroprojector (...), já promovem debates na turma, (...) não é aquela aula tradicional. Agora, fazem isso, não com uma filosofia diferente (...), mas faz-se um debate para animar mais as coisas, para ser diferente, para não ser sempre a mesma coisa» (J: 25).

Globalmente, considera que se continua a privilegiar uma educação geográfica assente na transmissão de conteúdos, através de uma prática ainda centrada no professor: «o que se passa é ainda hoje em grande escala, no ensino secundário, que é os alunos sabem aquilo que os professores transmitem, os professores ditam aquilo, os alunos sabem aquilo, não aprendem a pensar» (J: 7).

Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar

Enquanto área elaboradora e difusora de modernidade, a Universidade parece ser importante para a mudança na Geografia que se pratica na Escola. Segundo Jorge, essas influências podem ser analisadas a três níveis distintos, ainda que intimamente relacionados: 1) concepções dos professores e prática lectiva; 2) reflexão epistemológica dos docentes; 3) desenvolvimento curricular e conteúdos programáticos.

Considera-se que os professores do ensino secundário não devem encarar a Universidade apenas como uma fonte de informação actualizada que podem utilizar directamente nas suas aulas, em virtude dos conteúdos leccionados serem, por vezes, semelhantes. Na Instituição Universitária dever-se-ia, essencialmente, procurar tomar contacto com os grandes movimentos de reflexão epistemológica, por forma a compreender *«o que é que os geógrafos pensaram ou pensam, quia são as suas ideias e porque é que será que pensaram isso, o que é que nós pensamos, porque é que nós estamos a seguir estas ideias, se calhar até já nem são ideias tão novas como isso»* (J: 11). Para Jorge, afigura-se fundamental a criação desta consciência epistemológica, *«o saber porquê, o... porque é que estamos a fazer isto, porque é que estamos a seguir esta linha de pensamento, porque é que gostamos mais disto, ou daquilo, creio que é muito importante e há uma tendência para as pessoas não pensarem tanto nisso»* (J: 11).

Em acordo com algumas posições já antes discutidas, a influência da Geografia Universitária sobre as concepções filosóficas subjacentes aos planos curriculares do ensino secundário é tida por fundamental, tanto quanto factor de mudança das concepções de Geografia, como de transformação das práticas. A ideia-chave que Jorge exprime é que *«a escola não tem que ser uma reposição do que é dado na Universidade (...), mas a escola deve acompanhar (...) tudo o que de novo é feito pela Universidade, (...) que é lá que, bem ou mal, mais cedo ou mais tarde se constrói, se vai inovando, se vai construindo (...) novas visões da geografia... creio que deve acompanhar a Universidade, sem fazer um decalque completo»* (J: 18).

A necessidade desse acompanhamento decorre: 1) do facto da Universidade ser por excelência um espaço de inovação, de reflexão sobre o próprio conteúdo da ciência geográfica; 2) do facto desse processo traduzir uma resposta a solicitações sociais; 3) do facto da Escola não se dever manter alheada dos grandes movimentos de renovação conceptual. Assim, a ligação da Universidade à Escola seria uma forma desta reforçar as suas ligações ao meio e de se tornar sensível aos problemas que mais afectam os alunos, evitando situações de imobilismo vividas num passado não muito longínquo: *«a geografia praticada na escola, deverá acompanhar os progressos que são feitos na geografia praticada na Universidade (...) porque isso será muito saudável, impedirá o que aconteceu, creio eu, no passado, que é a geografia manter-se estática e não acompanhar (...) os problemas, os novos problemas que surgiam na Universidade, as novas necessidades que os alunos vão tendo... (...) os problemas que esses alunos, agora, têm e não problemas que talvez existissem à alguns anos e que (...) pelo menos para estes alunos já não são problemas relevantes»* (J: 20).

Esta aproximação à realidade vivida pelos alunos não passa necessariamente pelo diagnóstico de novos problemas mas, sobretudo, por uma renovação conceptual acompanhada de uma mudança nos métodos de análise e interpretação de dados. Este processo não implica que a Geografia escolar, nomeadamente ao nível dos planos curriculares, seja um *«decalque completo do que é feito na Universidade (...), não*

poderemos exigir que na escola se dê determinado conteúdo com o rigor científico que é dado numa Universidade» (J: 20). O modo como Jorge pensa poderem operacionalizar-se estas ligações será discutido mais adiante. No entanto, é desde já possível apresentar algumas das suas linhas orientadoras.

Em primeiro lugar, é necessário proceder a uma selecção dos conteúdos, pois «nem todos os conteúdos deverão ser seleccionados para serem dados no secundário» (J: 21). Embora essas escolhas devam decorrer primordialmente das «orientações definidas pelo esquema conceptual da Universidade» (J: 22), o processo não pode ser literal ao ponto de se esquecer que «esse esquema conceptual, pode haver um dominante, mas podem existir outros, não significa que se vá beber só, ou retirar ideias só ao dominante, poder-se-ão retirar também aos outros» (J: 22).

Em segundo lugar, o facto de se encararem criticamente as produções da Universidade através da integração de diversas linhas de pensamento permitiria que a Escola reflectisse melhor, quer as grandes mudanças sociais, quer o que são os interesses dos alunos. Estes princípios, a que Jorge também alude noutros pontos do seu discurso, justificam-se porque «essas orientações transmitidas na Universidade (...) quer a gente critique, ou não... é o que de mais avançado se está a fazer na ciência geográfica (...) nós se quisermos acompanhar as alterações que são feitas ao nível social, se quisermos tentar acompanhar as alterações que são feitas ao nível das necessidades dos alunos, (...) também deveremos acompanhar essas alterações que são feitas ao nível universitário, porque elas (...) reflectem (...) as alterações que são feitas ao nível da sociedade» (J: 21-22).

Em terceiro lugar, esta expressão de utilidade da ciência geográfica praticada na Universidade e difundida, depois, na Escola, não deve fazer esquecer princípios mínimos de racionalidade psico-pedagógica, pois «não podemos querer fazer cientistas... dos alunos cientistas, seguir o método científico e... determinar um problema, investigá-lo, etc., etc., não podemos querer fazer isso!» (J: 37), sendo necessário «estabelecer a tal ponte entre todos esses conhecimentos científicos que adquirimos e, adequá-los ao nosso público, (...) adequá-los à realidade escolar» (J: 37).

Passagem da Ciência Académica ao Ensino

Influências

A Universidade constitui, para Jorge, a principal fonte de influências. Elas são sentidas quer na componente de formação científica, quer na formação pedagógica, ainda que por vezes considere tratar-se de um processo de inculcação subtil: «a Universidade enquanto tem a sua linha oficial, vai formando os alunos (...) dentro de uma determinada concepção filosófica e eles saem, quer tenham consciência, ou não, (...)

com essa concepção filosófica (...) que vão depois aplicar nas escolas» (J: 26). O papel desempenhado pela componente pedagógica será discutido mais tarde.

Considera esse percurso crucial para a criação de um vínculo a determinadas formas de encarar, por um lado, o conteúdo e os pressupostos epistemológicos da ciência que se vai ensinar, por outro lado, o próprio processo de ensino e aprendizagem nas suas múltiplas vertentes.

Para Jorge, é a resistência dessas ligações, associada a factores de ordem pessoal, que acaba por constituir um dos principais obstáculos à mudança das práticas vigentes: *«o que se passa é que [os professores] vêm muito ligados à concepção filosófica dominante, e não conseguem na maior parte dos casos sair dela. (...) Logo, as pessoas são formadas daquela forma e depois dessa formação, por comodismo, ou (...) dificuldades, etc., não conseguem... não digo que não consigam alterar, mas não conseguem alterar muito as suas concepções filosóficas»* (J: 26).

Em sintonia com todo o seu discurso anterior, Jorge afirma-se vinculado às ideias que são difundidas na faculdade, embora também refira que procura caminhar para além delas, o que pode ser fonte de algumas contradições: *«de certa forma também estou vinculado às ideias que são defendidas na Universidade (...) as bases neopositivistas da nova geografia (...), eu por vezes dou por mim a pensar dessa forma e depois vejo "... isto não pode ser assim!...", porque afinal (...) fico em contradição (...) com tomadas de posição que eu tomo posteriores e que já não são bem aquilo»* (J: 27-28).

Apesar desta consciência crítica, sente, neste momento, que essa formação académica de cariz neopositivista o acompanhará sempre: *«uma vez que é os alicerces sobre o qual se está a construir o edifício, o edifício pode ser totalmente diferente, mas no fundo as bases são aquelas e eu não poderei fugir delas, (...) de alguma forma serei sempre influenciado por elas»* (J: 28). Trata-se de adaptar ao seu próprio caso posições que anteriormente assumiu num quadro mais abstracto.

Jorge também não exclui a possibilidade de vir a ser influenciado por outros professores que poderão assumir o papel de *«referência»* (J: 23), o que lhe tornaria mais fácil a tarefa de passar da teoria à prática. No momento presente, contudo, entende que a sua pouca experiência e o escasso contacto com a realidade do ensino não lhe permitem referi-los como factor condicionante: *«não sei se será também a minha in experiência em dar aulas (...) pronto... é algo de novo, (...) não tenho uma referência por a qual me possa seguir (...), não me posso orientar por outros professores, logo, tenho por vezes dificuldades (...) em passar à prática aquilo que eu em teoria defendo»* (J: 23).

Esta situação também não deverá ser estranha:

- 1) ao facto de não guardar quaisquer recordações positivas do ensino com que foi confrontado enquanto aluno do secundário;
- 2) ao que pensa serem ainda hoje as práticas mais frequentes na escola, relativamente às quais assumiu uma posição crítica.

Condicionantes

Os constrangimentos explicitamente apontados pelo sujeito podem incluir-se em duas categorias: 1) factores de ordem pessoal relacionados com as dificuldades sentidas no incremento das concepções de educação que se perfilham; 2) factores que se prendem com os modelos organizacionais e de gestão do estabelecimento de ensino. A grande linha de força do seu discurso evidencia o papel fundamental das concepções de educação dos diferentes actores, para a compreensão das suas tomadas de decisão na Escola.

No primeiro caso, Jorge sente sobretudo as dificuldades de *«passagem da teoria à prática»* (J: 23). Por um lado, sente profundamente o peso das concepções de educação e de educação geográfica em que foi formado, considerando que a sua mudança será sempre um processo difícil, principalmente porque elas criarão um *habitus*, a institucionalização de um certo tipo de práticas; a actuação de outros professores parece-lhe ser um exemplo significativo, ainda que para explicar posições contrárias à sua: *«por estarem habituados a uma prática, a maior parte deles (...) não é de um dia para o outro que se consegue alterar essa prática — talvez nunca o consigam alterar e se calhar vão dar a prática antiga encaputada, disfarçada, com algumas coisas de novo, mas no fundo, essencialmente não deixa de ser a prática antiga, que continuam a exercer com os alunos»* (J: 23). Por outro lado, sente alguma insegurança face às suas próprias capacidades de adaptação do saber teórico à realidade da Escola, acabando os resultados obtidos por ser avaliados de modo pouco entusiástico: *«talvez há coisas que nunca virei a conseguir, porque não sei se será possível adequar tudo o que se defende na teoria para a prática e talvez outras sejam o fruto da inexperiência»* (J: 24) *«Agora, sucesso na transposição da teoria à prática, eu não creio que exista assim um sucesso por aí além (...) pode haver algum sucesso mas de certa forma é limitado»* (J: 25).

A rigidez das concepções que se possuem pode impedir a interiorização de novas ideias, provocando mudanças de actuação apenas superficiais e a subvalorização do potencial educativo de algumas metodologias.

Segundo Jorge, este facto pode ser analisado à luz, quer das reacções à implementação dos novos planos curriculares, quer da forma como são utilizados algumas metodologias e recursos educativos: *«com os novos programas tenta-se dar a volta, fugindo à filosofia desse mesmo programa para ir de encontro à filosofia anterior. Em certos casos não se dá o novo programa com essa nova filosofia, com que ele vem imbuido, mas sim com a filosofia anterior»* (J: 25) *«o professor tende a utilizar as várias metodologias a que tem acesso, de acordo com a concepção filosófica que tem. Se calhar, não fará muito sentido a um professor utilizar um computador em sala de aula... um professor (...) com uma concepção filosófica muito tradicional»* (J: 35) *«nós temos a ideia na teoria, não conseguimos bem transpô-la para a prática, a transposição que fazemos*

para a prática não é a melhor, portanto não conseguimos aproveitar ao máximo essa ideia» (J: 38).

Se os percursos de formação dos professores são fundamentais para o cimentar das suas próprias concepções, também o carácter das práticas por estes difundidas acaba por originar um processo semelhante de inculcação nos alunos, que acabam, também eles, por reagir desfavoravelmente às tentativas de inovação: *«quando eu falava “... vamos lá para fora...”, para dar uma aula lá fora, eu tive uma certa dificuldade em que os alunos encarassem aquela aula (...) como uma aula normal (...) eles encararam como recreio (...) tinham uma ideia totalmente diferente daquela que eu esperava que eles viessem a ter (...) e isso talvez se deva ao facto de noutras disciplinas terem talvez uma prática (...) mais tradicional... e os alunos... de uma prática tradicional para uma prática menos tradicional... vão pendulando (...) não conseguem ir despindo o fato, (...) reagem mal para a prática menos tradicional, porque é a que está menos divulgada»* (J: 38).

O tipo de relações formais que se estabelecem com outros professores, constituem mais um elemento de dificuldade para a implementação das estratégias que, segundo Jorge, melhor serviriam às suas concepções de educação geográfica: 1) quer porque o fazem remeter para a posição de *«professor mais jovem»*; 2) quer porque não se vive um verdadeiro espírito de grupo e cooperação; 3) quer ainda porque a rigidez das suas concepções acaba por provocar situações de inércia com reflexos ao nível da manutenção das práticas estabelecidas. Nesse sentido, refere: *«muitas vezes até pelo facto de sermos professores mais jovens, nem nos levam a sério, pensam que é brincadeira (...) de uma forma subtil (...) isso torna-se evidente (...). Por exemplo, (...) apresentamos uma proposta de trabalho para fazer, algumas vezes fora do comum, podem concordar “... Ah! É muito interessante, é giro... não sei quê... vamos pensar no assunto...”, para colaborarem conosco, para fazermos algo em comum, mas não passam do pensar no assunto. (...) Portanto, de certa forma (...) é uma sabotagem encaputada das coisas... não temos o seu apoio e fazemos as coisas individualmente, (...) nunca conseguiremos fazer grande coisa. (...) A partir do momento em que alguns elementos do grupo se predispõem a fazer determinadas coisas, mas na prática (...) fazem-nas com as mesmas atitudes, (...) com o tal esquema filosófico mais tradicional, acaba quase sempre por ir dar ao mesmo»* (J: 39).

Como referimos, a segunda categoria de factores condicionantes diz respeito à organização e modos de funcionamento do estabelecimento de ensino. Neles se podem incluir: 1) o excesso de burocracia; 2) a estrutura física da Escola; 3) as normas de funcionamento; 4) a política dos órgãos de gestão; 5) a falta de formação dos docentes.

Em primeiro lugar, são evidenciados os obstáculos burocráticos ao desenvolvimento de metodologias que são parte integrante da educação geográfica — caso do trabalho de campo — a que se associam a dificuldade de acesso a recursos inovadores: *«para dar uma aula de computadores (...), nós deparamos com uma série de dificuldades, porquê? Porque (...) o computador é um material muito caro (...) e há sempre aquele receio de que os meninos destruam o computador (...) ... agora começou a existir cursos*

tecnológicos de informática, esses têm prioridade para os utilizar. (...) Por exemplo, eu quero fazer uma aula no exterior (...) isso implica toda uma série de burocracias e de certa forma de desconfianças (...) que se têm em relação a essas novas práticas que se querem implementar» (J: 30).

Em segundo lugar, a estrutura física e os modos de funcionamento impostos, pouco propícios ao desenvolvimento de trabalhos de natureza interdisciplinar: «a própria estrutura da escola manteve-se, ou mantém-se, como era aqui à alguns anos atrás. (...) Como é que se poderá fazer um trabalho integrado entre as várias disciplinas, se temos uma estrutura de toques... os alunos (...) agora vão para aquela aula e vão para a outra aula, vão para aquele bloco, depois andam para outro bloco, (...) as próprias condições físicas da escola também muitas vezes não permitem a implementação dessas práticas» (J: 30).

Em terceiro lugar, reconhece o papel da formação enquanto espaço de inovação e de esclarecimento, sem o qual não se produzirá uma renovação metodológica, ou, não se conseguirá tirar todo o proveito do potencial educativo dos novos recursos postos à disposição dos docentes: «muitas vezes os professores (...) conhecem novos recursos (...), mas não os sabem utilizar, ou não os sabem utilizar convenientemente, porque também não receberam formação adequada (...) e se calhar muitas vezes não se obtêm os resultados com que estávamos à espera» (J: 30).

Em quarto lugar, considerando a organização escolar como o maior obstáculo a vencer, Jorge entende que esses condicionalismos não são alheios às próprias concepções dos elementos responsáveis pelos órgãos de gestão. Embora analisados num outro contexto, eles acabam por ser determinantes para a manutenção das práticas e inércia na inovação: «a própria concepção filosófica de quem está à frente da escola, vai influir de certa forma, na forma (...) como vão gerir a escola. Se é alguém com uma concepção filosófica que não é esta, que é outra talvez... (...) mais tradicional... que está à frente da escola, e como eu já referi (...) há uma dificuldade em... as pessoas evoluírem para uma nova concepção (...), é difícil, a partir da própria escola alterar essa estrutura» (J: 32). Mesmo a renovação do papel assumido por órgãos como o Conselho Pedagógico, que Jorge considera fundamental, é tida por improvável, dada a natureza das concepções de educação perfilhadas pelos actores intervenientes: «o Conselho Pedagógico deveria ser algo mais aberto aos professores e deveria constituir-se como que um motor, (...) da inovação na escola. (...) Agora quando (...) a maior parte dos professores tem uma determinada concepção filosófica que não é a que é defendida actualmente... que não é aquela que se pressupõe que se implementa actualmente, creio que será difícil» (J: 32).

As estruturas centrais da administração educativa, vulgo designadas por «Ministério» (J: 32), também não são desresponsabilizadas, nomeadamente pelas imposições de ordem organizativa com que confrontam as escolas: «creio que também quando as pessoas querem alterar a estrutura da escola, deparam-se com problemas, (...) com imposições impostas superiormente, que talvez não as deixem avançar tão depressa,

não lhes dêem o tal grau de liberdade que se fala e que (...) a escola deveria ter» (J: 32). Neste contexto, Jorge não deixa de manifestar alguma impotência face à rigidez e fraca maleabilidade das estruturas educativas: «não creio que o professor actualmente tenha hipótese de ultrapassar, ou de ultrapassar muito facilmente essa estrutura que está montada na escola. Creio que o grande problema será esse» (J: 31).

Neste quadro, Jorge entende que a transformação do sistema só se produzirá pela mudança das concepções dos actores que nele intervêm, a qual não sendo possível, nem no imediato, nem por via oficial e administrativa, depende de um processo natural de substituição de gerações: *«creio que a renovação que se pretende na escola (...) vai ter que (...) esperar que as novas gerações de professores vão ocupando os lugares dos antigos (...), para que essa inovação se vá também fazendo em termos filosóficos. (...) Creio que é utópico pensarmos que só porque (...) o ministério está a defender uma nova filosofia, um novo esquema conceptual da geografia, (...) que os professores passem automaticamente a defender esse (...) novo esquema conceptual» (J: 26).*

Processos e práticas preconizadas

A explicitação do modo como deve ser feita a passagem do saber académico para a Escola conduz à reafirmação de princípios gerais já anteriormente discutidos, particularmente no que respeita ao papel da educação geográfica no quadro da formação global dos alunos: 1) necessidade de se seleccionarem os conteúdos mais importantes; 2) privilegiar o desenvolvimento de capacidades em detrimento da transmissão de saberes; 3) procura de um equilíbrio entre o rigor científico e as reais capacidades e interesses dos alunos; 4) valorização do ensino centrado no aluno; 5) necessidade de se proceder a uma renovação metodológica.

O esforço de aproximação da Geografia ao que são os interesses dos alunos não deve implicar uma diminuição do rigor científico da mensagem difundida e constitui uma forma do ensino se adaptar ao nível etário e às capacidades dos jovens. Os conteúdos assim seleccionados seriam, segundo Jorge, os que lhes estariam mais próximos. Assim, poder-se-á inferir que, para Jorge, os problemas considerados interessantes dependem mais das capacidades cognitivas dos destinatários, que da natureza intrínseca das questões levantadas.

Da mesma forma, não é tanto o conteúdo dos programas que pode ser posto em causa mas, sobretudo, a forma como estes são abordados e tratados: *«não poderemos exigir que na escola se dê determinado conteúdo com o rigor científico que é dado numa Universidade, portanto, dever-se-á (...) sem falsear a questão, sem fugir muito ao rigor, tornar a geografia mais acessível para os alunos (...), não têm a mesma capacidade para compreender o que é exposto (...), é não tanto deixar de ser rigoroso — que eu acho que a geografia deve ser rigorosa — mas não ser tão pormenorizada» (J: 20-21) «Mesmo nos conteúdos (...) procurar aqueles que à partida fossem mais próximos dos alunos» (J: 21),*

escolha que poderia ser feita *‘promovendo um inquérito entre os alunos (...), para saber das necessidades ou dos problemas, que eles achavam interessantes (...), a partir do rastreio (...) então seleccionar os conteúdos e (...) serem dados de uma forma, não menos rigorosa, mas menos pormenorizada, mais acessível a eles’* (J: 21).

A utilidade e relevância da Geografia, avaliada em função da sua capacidade de dar resposta às questões suscitadas pelos alunos, implica uma mudança de postura por parte dos professores, uma aproximação face aos próprios alunos. Por outro lado, uma acção educativa alicerçada nas suas ideias e interesses seria uma forma de se virem a criar laços mais estreitos com a Escola: *‘acções para os incentivar, para os integrar (...) de forma a que eles sintam mais a vida da escola e que se empenhem mais e que sintam que é algo deles e não algo que alguém lhes quer impôr’* (J: 29). Esta vontade de fazer diferente da prática instituída é também uma forma de demarcação face à actuação dos docentes mais velhos: *‘Actualmente, nós (...) fazemos coisas diferentes, procuramos ir sempre de encontro aos alunos (...) nota-se essa preocupação, (...) “... eles não percebem isto, pá... estou muito preocupado, o que é que eu hei-de fazer?...”, portanto, não é o despreocupado “... percebem? Não percebem... azar!...” (...). Dar voz aos alunos, torná-los parte integrante da aula, de forma a que se torne também parte interessada na aula’* (J: 25).

As estratégias a utilizar deverão ter como fio condutor o propósito de levar os alunos *‘a tentar construir a própria aula (...), porque ao construírem a aula, estão digamos a responder aos problemas que estão próximos deles e não aqueles que eu penso que são os próximos deles, e estarão desta forma a interiorizar melhor’* (J: 28). Neste contexto, o professor deve assumir sobretudo o papel de orientador o que, por outro lado, se enquadra com o grande objectivo de *‘levar os alunos a pensar’* (J: 19). A interiorização efectiva dos conteúdos seria o resultado natural de se privilegiarem actividades de carácter prático, sempre decorrentes dos interesses por eles expressos: *‘terão de ser práticas voltadas para os alunos, (...) para o fazer, para o saber-fazer e fazer na aula, portanto práticas... “práticas”, digamos assim’* (J: 28-29).

O leque de actividades possíveis poderia englobar desde tarefas menos estruturadas como o responsabilizar os alunos pelo desenvolvimento de uma, ou parte da aula, até à utilização do trabalho de grupo enquanto estratégia de resolução de problemas. Nessa perspectiva, seriam reforçadas: 1) a abordagem global e integrada dos problemas e a identificação das suas múltiplas interrelações; 2) as competências do domínio socio-afectivo, como a socialização, a cooperação, entre outras. Tais opções metodológicas revelam uma postura coerente, quer com as concepções de educação e de educação geográfica já assumidas, quer com a sua própria definição de Geografia: *‘porque não é só tomarem consciência (...) de que um problema pode ter várias causas, ou várias consequências, que é algo que resulta de vários assuntos integrados... é também tomarem consciência de que não estão isolados na sociedade’* (J: 29).

A fim de evitar que o trabalho de grupo contribua para o cerceamento da criatividade, pela prevalência no seio de cada grupo de um pensamento dominante, Jorge

preconiza a realização de trabalhos individuais: *«sem descurar essa inserção do trabalho de grupo (...) como um trampolim para uma inserção na sociedade, (...) também é de privilegiar o trabalho individual, (...) para fomentar, para lhes permitir libertarem toda a sua criatividade, que poderá ser, não pelo professor se for um orientador, mas pelos colegas, poderá ser limitada»* (J: 29).

Como factor determinante para a renovação da imagem da disciplina propõe-se, complementarmente, não apenas a procura de novos recursos, mas uma mudança nos modos de utilização dos que já se encontram à disposição do professor de Geografia: *«se queremos renovar essa imagem da geografia, teremos também necessariamente de renovar os recursos que utilizamos. Não quer dizer que se deixem (...) de utilizar os recursos até agora utilizados, não... é utilizar outros não utilizados, ou utilizar outros de uma forma mais adequada para a nova imagem que se quer dar da geografia»* (J: 30).

Não se escondem as dificuldades de implementação destas estratégias, com a inevitável subvalorização do seu potencial educativo, nem os riscos de um retorno a práticas mais tradicionais: *«agora o “... Como isso se faz?...” (...) se calhar nem sempre se faz da melhor maneira e nem sempre se faz com sucesso. (...) Com todas essas dificuldades, ou temos todos esses problemas e não conseguimos ultrapassá-los, temos de recorrer à velha... à forma tradicional»* (J: 31). Como foi antes referido, trata-se de *«uma dificuldade em passar a teoria à prática»* (J: 31), um insucesso decorrente de uma incapacidade em dar corpo à sua própria filosofia de ensino.

Embora se afirme como um professor ainda sem *«maus vícios»* (J: 24), Jorge exemplifica uma prática que diz já interiorizada: a construção no final de cada aula de um esquema síntese de tudo quanto foi tratado. Trata-se de uma actividade com a qual pretende um maior intrusamento dos alunos com a dinâmica seguida na aula, uma mais profunda integração dos conteúdos leccionados, a criação de um espaço aberto à discussão e ao debate. Pela sua natureza, a construção desse esquema traduz o propósito de aglutinar, de forma abrangente e numa única actividade, muitos dos princípios anteriormente enunciados: *«é algo que em termos teóricos é defendido e eu concordo com isso (...), um esquema síntese de tudo o que foi abordado para os alunos (...) em confronto com os alunos. (...) Não sou eu que construo (...) mas em diálogo com os alunos, (...) com o maior leque possível de opiniões, tentando que eles se questionem a eles próprios e aos colegas (...), fomentar o debate na aula, no final, (...) esse esquema síntese, que será orientador daquilo que foi dado, mas também não é algo que eles possam chegar ali e copiar e transmitir literalmente o que lá está, porque não chega, não basta, mas ajuda-os a orientarem-se (...) obriga-os a desenvolverem mais todos os conteúdos que foram abordados. (...) [O] tentar que sejam eles a descobrir para chegar lá»* (J: 33).

Sendo uma actividade através da qual se cria na aula um espaço favorável à construção pessoal do saber, Jorge diz-se forçado a gerir as reacções nem sempre favoráveis dos alunos, habituados a práticas transmissivas que apelam somente à memorização: *«às vezes têm dificuldades, porque às vezes protestam comigo “... então o*

professor não dá quase apontamentos nenhuns..." (...) eles querem a necessidade de um texto, querem escrever no caderno para depois poderem repetir, ou num teste, ou num trabalho, e nota-se aí a tal falta de... os alunos (...) não sabem pensar» (J: 19).

Profissionalização

Jorge considera muito positiva a frequência do período de profissionalização, quer porque lhe possibilitou o confronto de diferentes pontos de vista, quer porque lhe forneceu ferramentas conceptuais que no futuro lhe permitirão adaptar-se mais facilmente a novos contextos educativos. Ao facto não é estranha a filosofia subjacente à componente pedagógica da licenciatura, que classifica de construtivista: *«estamos a ser encaminhados de certa forma, numa visão creio eu... (...) construtivista (...), e dessa forma creio que as novas gerações se estão a aproximar deste, deste objectivo» (J: 23) «Agora, eu não sei até que ponto é que a actual concepção... em termos pedagógicos, (...) não nos permitirá evoluir no futuro (...), de certa forma obriga-nos (...) também a modificar e a procurar novos conhecimentos» (J: 27).*

O confronto que se estabeleceu entre a formação pedagógica e a componente científica da licenciatura foi também importante, por se considerar aquela conceptualmente mais flexível e aberta. Dessa forma, entende que a filosofia ali expressa está mais próxima das suas próprias concepções acerca da Geografia e da educação geográfica: *«os limites que foram impostos nos conteúdos de geografia, depois quando foi nas aulas pedagógicas, (...) o esquema filosófico que nos deram, permite (...) evoluir (...) para outros esquemas. Não é tão limitativo, como o esquema filosófico que tínhamos nos conteúdos mesmo de geografia (...). Esse esquema filosófico, construtivista... partindo do princípio que deveremos estar próximos dos alunos, devemos responder às necessidades dos alunos» (J: 27).*

No seu conjunto, a componente pedagógica permitiu-lhe tomar consciência da complexidade inerente à transformação do geógrafo no «professor de Geografia». Tratou-se de um processo de reconstrução da própria ciência, pela passagem de um estágio inicial no qual é encarada de forma essencialmente académica, a uma nova condição em que é o produto de adaptações ao contexto específico da Escola.

A formação pedagógica desempenhou dois papéis simultaneamente distintos e complementares: por um lado, alertou para a existência de duas realidades que, embora tendo a Geografia por denominador comum, se alicerçam em princípios ideológicos e metodológicos diferentes; por outro lado, forneceu os recursos conceptuais necessários à adequação de um saber académico, num discurso com o qual se pretende potenciar o valor formativo da disciplina, mas que não se esgota nos conteúdos que a caracterizam.

Assim, *«o esquema filosófico que nos foi ministrado na formação permitiu com que nós conseguíssemos agarrar em todos aqueles conteúdos de carácter científico que nos foram dados nas disciplinas de geografia e (...) adequá-los à realidade escolar (...),*

porque (...) se fosse apenas o esquema filosófico que estava subjacente às disciplinas científicas, creio que teríamos muitas dificuldades, porque esse esquema (...) funciona para a ciência geográfica em si, não para a ciência geográfica enquanto educação geográfica» (J: 36-37).

Conflito de contornos essencialmente epistemológicos, entre uma concepção de ciência com uma orientação marcadamente neopositivista e a necessidade de a adaptar a uma realidade onde a mensagem difundida pelo «professor» não pode ser avaliada à luz dos mesmos critérios de cientificidade. A impossibilidade de transferir os paradigmas da ciência académica para a acção educativa tornou-se evidente quando se apercebeu que *«[na formação pedagógica] o esquema filosófico que aí era defendido (...) não ia de encontro ao esquema filosófico defendido (...) na parte científica, (...) e notava-se pelas próprias aulas, que... pronto... e discussão "... mas isso não pode ser assim... perdemos cientificidade... perdemos!..." De certa forma, (...) era a nova geografia (...), a falar contra este novo esquema filosófico que não é bem o... não é o esquema filosófico da nova geografia» (J: 37).*

No seu caso pessoal, Jorge não esconde que a filosofia prevalecente na componente pedagógica acabou por vir de encontro às suas próprias ideias, nomeadamente por estar de acordo, quer com uma visão da Geografia que pretende mais social, quer com uma concepção de educação geográfica que entende dever aproximar-se da realidade dos alunos. Não hesita em afirmar que as ideias que defende actualmente, embora reforçadas pela componente pedagógica e convergentes com ela, não podem considerar-se como um seu produto: *«Não são o fruto desse período de formação! Começaram antes desse período de formação e de certa forma quando cheguei à parte pedagógica, vieram de encontro (...) às minhas ideias. (...) Na disciplina de Didáctica da Geografia, (...) o esquema filosófico que era aí defendido, de certa forma veio de encontro à minha ideia (...), de uma geografia... uma geografia mais social, mais voltada para o homem, mais virada para problemas, (...) mais virada para problemas próximos dos alunos» (J: 37).* Conclusão reforçada quando refere que não possuía qualquer informação acerca da filosofia que viria a ser privilegiada na área pedagógica: *«por coincidência... eu não sabia que esquema filosófico é que iria ter na formação pedagógica, por coincidência, veio de encontro à minha formação pedagógica» (J: 37).*

A componente pedagógica assumiu-se como um espaço privilegiado de questionamento que, não obstante as inevitáveis deficiências, permite aos futuros professores um esclarecimento *«sobre determinadas coisas, que nós poderemos depois... mesmo que não tenhamos sido bem elucidados... mas poderemos ir por nós próprios investigar e saber "... afinal como é que é?... ", "... é melhor assim... utiliza-se melhor assim..."» (J: 31),* dando-lhes alguma flexibilidade para ultrapassar muitos dos constrangimentos impostos pelo sistema.

Jorge destaca também o papel desempenhado pelo professor que o acompanhou na Escola Secundária onde decorreu a vertente prática da formação. Tido por pessoa

dinâmica e interessada, mostrou-se aberto à discussão de problemas de cariz conceptual, não restringindo a sua acção à abordagem das questões emergentes de uma concepção demasiado restrita da didáctica específica de uma disciplina: *«creio que o apoio que ela nos deu em comparação com outros, se calhar foi muito mais valioso, porque... porque pode não ter sido tanto em termos quantitativos, mas em termos qualitativos (...). E uma das coisas que ela nos fazia ver era... para nós pensarmos o “porquê?”... ela nunca nos impôs “... façam isto, ou façam aquilo...”, só nos impunha é “... façam o que quiserem, mas digam-me o porquê... vamos discutir aqui o porquê... discutir o porquê das coisas...”»* (J: 39-40). Na Universidade, este tipo de questões foi tratado fundamentalmente no âmbito da «Didáctica da Geografia» e no Seminário Pedagógico que decorre ao longo de todo o 5º ano da licenciatura, em simultâneo com a prática lectiva na Escola. Discussão muitas vezes de conteúdo epistemológico, motivado pelo choque entre as componentes científica e pedagógica: *«porque as pessoas sentiam digamos um choque entre as duas filosofias e queriam... digamos clarificar (...) qual filosofia é que devia prevalecer, ou até que ponto é que se aproveita tanto desta filosofia, ou tanto daquela»* (J: 40).

Pelo contrário, nas restantes cadeiras da formação pedagógica, Jorge lamenta o predomínio de uma postura que qualifica de «tradicional», pouco propícia ao debate das questões educativas que poderiam ser suscitadas em função da grande variedade de temas que integram o currículo desta área do curso: *«nas outras disciplinas de formação pedagógica mais geral (...) não havia muita discussão. No fundo, em certa parte era contraditório, nós constatávamos isso... seguiam o mesmo esquema tradicional, que é o esquema (...) universitário da forma como dão a aula»* (J: 40). Dessa forma, parece não existir uma filosofia global que enquadre toda a formação em Ciências de Educação, dificultando ao professor em formação a construção de referenciais teóricos que lhe permitam analisar e discutir, tanto as consequências decorrentes do conjunto das políticas educativas, como as causas que contextualizam as tomadas de decisão que as antecedem.

Os efeitos desta filosofia de formação na acção futura dos jovens professores, serão mais tarde objecto de alguma análise crítica.

24 Beatriz

Beatriz tem 24 anos e é natural da região de Lisboa. Entrou para a Escola Secundária no ano lectivo de 1982-83 a fim de frequentar o ensino básico unificado; no ano lectivo de 1987-88 concluiu o curso complementar. Os contactos com a disciplina de Geografia limitaram-se ao 7º, 8º e 9º anos, obrigatórios do ponto de vista curricular. Só voltou a contactar com a disciplina no 12º ano, por esta ser de frequência obrigatória para o acesso à Universidade.

Em 1988-89 entrou para a Faculdade de Letras de Lisboa, tendo concluído no ano lectivo de 1993-94 a Licenciatura em Geografia — via de ensino. A sua experiência como professora é a que decorre da frequência dos dois anos de «Formação Inicial», passados no biénio 1992-94 e correspondentes aos 4º e 5º anos do curso.

Definição de Geografia

Em traços gerais, a definição de Geografia que Beatriz assume é uma construção em que o sujeito procura sintetizar elementos oriundos de diversas correntes de pensamento geográfico, com a sua própria forma de encarar a realidade. O resultado final, embora denote algumas ambiguidades e contradições de cariz epistemológico, não deixa de ser significativo para se compreenderem as posições que esta professora acabará por tomar relativamente à educação em geral e à educação geográfica em particular. O núcleo central da sua definição está organizado em torno de três pólos tradicionais na reflexão epistemológica em Geografia: 1) o problema do relacionamento da disciplina com outras ciências; 2) a tentativa de acentuar a especificidade da Geografia face a outras áreas do saber pelo privilegiar da dimensão «espacial» no estudo da superfície terrestre; 3) a conceptualização das formas de relacionamento do Homem com o meio.

Em primeiro lugar, a Geografia é tida como uma disciplina de síntese, capaz de produzir um conhecimento abrangente, fruto da integração de saberes de natureza diversa. Este facto remete-nos para uma concepção clássica, na qual se assume que a ciência toma uma posição de charneira entre as ciências naturais e as ciências humanas, o que constitui uma das suas particularidades: *«ser geógrafo acho que é uma coisa muito ampla, porque a Geografia, todos nós sabemos que é uma ciência que bate em vários tipos de conhecimento, em várias ciências»* (B: 1). Esta síntese apresenta a particularidade de ser sempre espacialmente contextualizada: *«a Geografia (...) é fundamentalmente a ciência do espaço, que toca em tudo quanto se conhece acerca das outras ciências, mas embora em termos espaciais»* (B: 1).

Em segundo lugar, esta abordagem permite à Geografia aceder ao conhecimento genérico e integrado da superfície terrestre nas suas múltiplas dimensões, tendo implícita a divisão do espaço organizado nas suas três componentes fundamentais, «campo», «cidade» e «indústria»: *«conhecer as pessoas e o mundo e saber conjugar os fenómenos em termos de espaço, em termos concretos de território, espaço. Até podia dar exemplos, uma cidade, o campo, etc.»* (B: 1). Como veremos mais adiante, a esta posição não é estranho um interesse manifestado por Beatriz já ao tempo em que frequentou a disciplina no ensino secundário, tendo sido apontado como uma das causas que a levaram a optar por esta licenciatura.

Em terceiro lugar, a sua definição integra um elemento epistemologicamente mais recente, que pela terminologia utilizada torna mais claras algumas influências da

Geografia neopositivista, nomeadamente quando se refere ao estudo das distribuições e das suas causas: *«[o que a Geografia faz] é um bocado aquilo que ela é (...)... o que o geógrafo tem feito, é estudar os fenómenos em termos espaciais e tentar saber as razões porque as coisas se distribuem de determinada maneira, levantar os “porquês”, etc.»* (B: 1).

A valorização do conhecimento das pessoas e do mundo e o facto da Geografia proceder ao estudo da superfície terrestre subdividindo-a de acordo com natureza dos espaços que a constituem, relevam de uma abordagem tradicional da disciplina que não é alheia ao regionalismo e à capacidade do geógrafo descrever com rigor os diversos elementos da paisagem observada: *«em nenhuma outra perspectiva vamos ter isso tão claro como no regionalismo e eu acho que isso é importante, saber escrever e descrever muito bem os lugares, o Homem, a forma das casas, o relevo, etc., e isso só os geógrafos regionais é que conseguiram fazer»* (B: 4). O paradigma regional é criticado sobretudo pelo seu conteúdo conceptual e menos pelas suas opções metodológicas, facto que, como referiremos mais tarde, terá alguma influência quer no modo como Beatriz concebe a educação geográfica, quer no papel que atribui ao professor de Geografia. Com efeito, a descrição do espaço, tal como é vista pelos geógrafos regionais, afigura-se fundamental *«porque é o que nós transmitimos aos outros, aquilo que fica escrito, (...) a maneira como se descreve, ou a maneira como se ensina a geografia, é aquilo que vai ser transmitido e vai ser a ideia, ou a imagem, que os outros vão ficar de uma disciplina que é a nossa e que nós devemos demonstrá-la da melhor maneira. É o “cartão e visita”»* (B: 5).

Todavia, Beatriz não se considera uma regionalista *«porque eu não me identifico com a perspectiva, mas se me dissessem assim “... Ah! Tu...”, já me têm dito, “... tu escreves bem e consegues clarificar no papel bem as tuas ideias e isso tem a ver um bocado com a perspectiva regional...”, e eu dizia “... Ah! Pode ser, talvez...”»* (B: 5). Além disso, discorda que a Geografia de hoje possa ser reduzida a uma dimensão meramente locativa, no sentido mais restrito do termo, através da qual o público apenas acede a informações factuais, simplesmente retidas pela memória e nunca integradas num saber mais abrangente: *«se fôr perguntar... se calhar à minha mãe a Geografia... a imagem que ela tem de Geografia é saber o nome de umas cidades e dos rios, aquela Geografia (...) de há trinta anos... que se aprendia na escola primária, (...) saber o nome das estações de caminho-de-ferro, o nome das cidades e tal... saber aquilo tudo de cor»* (B: 12).

Como referimos, as suas reservas para com o regionalismo são de natureza sobretudo conceptual e manifestam-se na crítica ao conceito clássico de «região», nos termos em que esta é definida pelo paradigma regional possibilista, especialmente no que respeita à inoperacionalidade dos espaços regionais homogêneos e impermeáveis aos fluxos e às trocas com o exterior: *«a Geografia regional era (...) bastante estanque (...) era preciso estudar os fenómenos que vinham de fora (...), integrar [os lugares] noutras escalas, isso falhava um bocado, ou seja, o confronto entre as coisas e tentar relacionar os fenómenos, mas numa escala muito mais geral e muito mais global, (...) a geografia regional focava tudo mas a uma escala muito, muito pormenorizada, muito particular»*

(B: 5), o que *«não deve ser feito, porque cada vez mais tudo gira em torno de uma escala muito mais geral, escala mundial, e para compreender bem os fenómenos é preciso ter em conta factores muito globalizantes»* (B: 5).

A importância assim atribuída aos factores de interdependência e complementaridade espaciais evidencia a introdução de elementos conceptuais oriundos do paradigma neopositivista, muito embora Beatriz nunca assuma explicitamente essa influência. Com efeito, dessa corrente de pensamento o sujeito destaca somente os aspectos metodológicos, que acaba por criticar à luz do que considera serem os malefícios e o reducionismo de uma análise da realidade alicerçada principalmente na quantificação: *«acho que as coisas devem ser quantificadas, mas em demasia acho que não nos levam a nada, porque os números (...) são muito rígidos, não falam por si, (...) por trás de um número existem milhentas causas que o número em si não expressa (...). Os números são importantes e ajudam-nos a esquematizar as coisas e as coisas têm de ser esquematizadas. Mas por trás dos números existem milhentas razões e essas razões que estão por trás do número é que são importantes e é essas razões que devemos valorizar»* (B: 19-20).

Desta simbiose de elementos teóricos tão diferenciados resulta o que Beatriz entende ser a sua própria definição da ciência, ou Geografia do *«senso comum»* (B: 2). A sua génese decorre do facto do sujeito considerar pouco credíveis as várias correntes de pensamento geográfico, quer porque não existe um paradigma dominante, quer porque cada um deles só por si não permite uma adequada compreensão da realidade: *«actualmente eu acho que não existe nada daquilo que foi feito, ou seja, as diferentes perspectivas já não dominam e o que... e a Geografia hoje encara o Homem de uma forma diferente»* (B: 3). De facto, a professora entende que a compreensão dos mecanismos de interacção entre o homem e o meio, exige um processo de renovação conceptual ao qual a Geografia estabelecida não dá resposta: *«o Homem nem é activo nem é passivo. Em vez de ser determinado, autodetermina-se, ou seja, os efeitos que o Homem tem actualmente na Terra, mais tarde ele vai sofrer as consequências. (...) Está a ter acções — principalmente sobre o ambiente — que mais tarde (...) vai ter o próprio troco, o reverso da moeda»* (B: 3).

Esta concepção, próxima dos paradigmas ambientalistas emergentes na década de 80, é considerada por Beatriz como uma Geografia *«menos científica e mais do senso comum, porque é adaptada à minha maneira de viver e à minha maneira de pensar e não ao que os grandes nomes andaram aí a inventar sobre o que era a Geografia»* (B: 2). Este gradual afastamento face à ciência académica tem origem num processo de reflexão pessoal, reforçado pelo imperativo de adaptar esse saber às necessidades da educação geográfica a aos constrangimentos próprios da prática lectiva: *«[o saber teórico] foi-me dado na faculdade, mas depois uma pessoa raciocina e começa a pensar “... será assim? Não será?...” e elabora uma concepção muito mais pessoal (...) Eu tive que pensar um bocado “O que é que o homem faz hoje em dia?” e tentar chegar à minha opinião pessoal, que é diferente das outras todas»* (B: 3) *«E depois (...) foi o facto de começar a dar aulas e*

ensinar (...) aquilo que me ensinaram, e de uma forma talvez diferente, adaptada aquilo que eu conheço, ou seja, dando exemplos práticos» (B: 2).

Beatriz considera esta ciência próxima do «senso comum», facto que justifica por se tratar de uma Geografia «na qual eu penso que é a minha! Pronto, é a minha maneira de pensar! Adapte as coisas que eu sabia a uma coisa que é (...) aquilo que eu penso» (B: 3). Tratando-se de uma construção tida por estritamente pessoal, afigura-se impossível ao sujeito afirmar um claro posicionamento epistemológico: «Não me situo em corrente nenhuma (...). Talvez tente aproveitar (...) o bocadinho melhor que cada uma tem e, depois, na tentativa de juntar (...) os melhores pedaços de cada uma as correntes, talvez surja uma corrente (...) com a qual eu me identifico. (...) Acho que as outras já estão um bocado ultrapassadas e aquilo que se vive neste momento é uma coisa nova, não se sabe muito bem “o quê?”» (B: 21).

Globalmente, esta situação de alguma ambiguidade epistemológica acabará por se traduzir na tomada de posições por vezes algo contraditórias, que se manifestam a diferentes níveis: 1) no modo como percepciona a influência do seu passado escolar; 2) na avaliação da coerência conceptual do currículo universitário; 3) no conteúdo das suas concepções de educação e de educação geográfica; 4) na apreciação das necessidades e dos interesses dos alunos; 5) nas opções conceptuais e metodológicas que estão subjacentes às práticas privilegiadas.

Da Escola Secundária à Universidade

Influência da Escola

A amplitude e diversidade do saber geográfico, que constituem uma das facetas que Beatriz tem por características da disciplina, são assumidas como uma das razões que a levaram a optar por esta licenciatura. Dessa forma, a natureza da Geografia tornou possível compatibilizar numa só ciência muitos dos seus interesses: «foi um bocado a razão que me levou a ir para Geografia, por ser muito diverso e se houvesse algumas coisas que eu à partida não gostaria tanto, encontraria sempre outras onde iria de encontro com a minha maneira de ser e os meus gostos» (B: 1).

Salienta o papel desempenhado pela Escola na construção da sua própria definição, através de um processo de inculcação que ali se iniciou e teve continuação na Universidade. Como referimos, é do confronto dessas influências com a sua experiência pessoal que acabará por surgir a sua noção de Geografia do «senso comum»: «a concepção que uma pessoa tem de Geografia, acho que depende muito daquilo que nos vão “buzinando” durante os anos (...) e depois é um bocado de perante essas coisas todas, o que uma pessoa vai pensando, a experiência pessoal, (...) vamos formulando uma concepção mais pessoal do que é a Geografia» (B: 2). No entanto, considera pouco clara a imagem que

a passagem pelo ensino unificado lhe deixou da disciplina, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível da prática dos professores. Registe-se também o facto de entender conceptualmente homogênea a Geografia por eles difundida, ainda que numa primeira fase não lhe seja possível posicioná-la sob o ponto de vista epistemológico.

Para a construção da sua imagem da disciplina apenas atribui alguma importância à frequência do 12º ano de escolaridade: *‘fiquei a gostar muito... não sei porque, fiquei a gostar muito de Geografia e então essa foi a principal razão de ter entrado no curso. A ideia que eu tinha era um bocado essa, a da Geografia do 12º ano’* (B: 10). Dos conteúdos programáticos desse nível de ensino, destaca sobretudo a diversidade dos temas tratados, nomeadamente: 1) a reflexão epistemológica proporcionada pelo estudo das grandes correntes do pensamento geográfico e dos contextos sociais e políticos que as enquadram; 2) a análise à escala global da grande diversidade de aspectos da superfície terrestre; 3) a possibilidade de conhecer lugares, povos e culturas, distantes do espaço nacional e europeu.

A circunstância de Beatriz privilegiar estes componentes está em conformidade com alguns dos elementos que constituem a matriz da sua definição de Geografia: quer enquanto ciência que tem por grande objectivo o conhecimento do mundo, de diferentes gentes e costumes; quer como disciplina que procura analisar a distribuição dos fenómenos sobre a superfície terrestre, com vista a determinar as suas causas e proceder à sua diferenciação espacial.

No seu conjunto, estas escolhas relevam de um gosto pessoal por um certo tipo de Geografia, que não questiona a organização temática tradicional da disciplina e terá reflexos noutras áreas de actuação da professora: *‘estudar os grandes fenómenos assim à escala muito global, só a agricultura, as cidades, não sei... fascinava-me conhecer coisas que não tinham a ver só com Portugal, ou com a Europa, mas tinham a ver com todos os sítios e que eram diferentes aqui e ali, (...) conhecer a (...) maneira de viver das pessoas no mundo (...) desperta-nos a atenção para esses fenómenos e porque é que o clima aqui é tão diferente de... é tão quente e ali é tão frio (...) e é essas coisas um bocado mais pitorescas que nos levam a gostar de determinada matéria e a tentar perceber porque é que as coisas funcionam de determinada maneira’* (B: 11).

Os professores com os quais Beatriz teve contacto ao longo do seu percurso escolar parecem não ter tido qualquer influência no seu gosto pela disciplina, apesar dos seus estilos terem sido também muito diversos: *‘Até ao 9º ano, acho que era independente dos professores, totalmente! Era mesmo pela matéria, gostar da matéria e gostar da disciplina pela matéria’* (B: 11) *‘Tive de tudo! Desde o professor que chegava lá e tinha tudo muito organizado, dava as aulas, tudo muito esquematizado, a professores que chegavam lá “... então agora querem falar do quê?...” e davam assim a matéria de uma forma... tive tudo, não é?...’* (B: 38).

Em contrapartida, o sujeito volta a atribuir alguma importância à frequência do 12º ano, destacando a função do docente como factor de reforço de um gosto pela

Geografia, na altura já associado à natureza dos conteúdos programáticos: *«No 12º ano, foi pela matéria e foi também pela professora que acho que ensinava bem e sabia prender-nos para estudar determinada matéria. Acho que se no 12º ano tivesse uma professora, ou um professor, que talvez (...) não tivesse feito com que eu gostasse da Geografia, talvez não tivesse optado por Geografia na faculdade, não sei... É uma hipótese»* (B: 11-12).

Contudo, Beatriz salienta que o papel desempenhado por este professor foi importante, mais pelo seu perfil pessoal e metodologias utilizadas, do que pela inovação de carácter conceptual que imprimiu ao ensino: *«acho que sabia muito de Geografia e depois, gostava muito de Geografia e ensinava um bocado por prazer. Via-se que ela estava a gostar daquilo que estava a fazer (...) gostava daquilo que estava a ensinar e gostava da forma como estava a fazê-lo e isso eu acho que se transmite de uma maneira muito clara aos alunos e a mim esse aspecto tocou-me muito e foi muito decisivo»* (B: 12).

Como teremos oportunidade de referir adiante, o facto de Beatriz conferir especial importância a um certo tipo de qualidades evidenciadas pelo professor (capacidade de transmitir informação, manifestar gosto pela função que desempenha e, principalmente, demonstrar um conhecimento profundo pelas matérias que ensina) constitui factor essencial para se compreenderem, quer as suas próprias concepções de «educação», quer o perfil de professor que entende como o mais adequado à sua filosofia de ensino.

Influência da Universidade

Para Beatriz, a passagem pela Universidade foi marcante por três ordens de razões: 1) porque concorreu para a sua formação teórico-científica e para o desenvolvimento de uma certa postura epistemológica; 2) porque lhe permitiu constatar a existência de dois tipos de discurso geográfico, construídos a partir de lógicas de natureza distinta mas complementar e apelidados, um de «Ciência», o outro de «senso comum»; 3) porque contribuiu para a criação de uma consciência crítica acerca do papel determinante do professor na formação dos alunos.

A ideia global que o sujeito exprime é que a Universidade permite aceder às «bases e depois... é como (...) aprender a andar, a gente aprende a andar, mas depois tem o nosso próprio andar... (...) funciona um bocado como isso: como ponto de arranque e a partir dali vamos descobrindo e ficamos com capacidade para fazer uma coisa mais pessoal e formular as nossas próprias ideias» B: 7). Essas bases teóricas são então confrontadas com a experiência, dando origem a um produto qualitativamente diferente, porque construção do próprio sujeito: *«uma pessoa ouve as teorias (...) e depois (...) no dia-a-dia posso passar por um sítio qualquer, ou ir de passeio, e vejo uma cidade ou qualquer coisa que me desperta a atenção e eu começo a pensar “porque é que será assim?” (...) e então tento arranjar uma coisa mais pessoal, mas onde simultaneamente vou buscar as coisas*

que me ensinaram» (B: 2). Como referimos anteriormente, este percurso é fundamental, quer para se perceber a génese e o conteúdo da definição de Geografia expressa por Beatriz, quer para se compreender o perfil de professor que privilegia e o modo como concebe o processo de ensino e aprendizagem.

A entrada na Universidade deu azo a uma situação de algum confronto e perplexidade, motivada pela falta de ideias claras acerca do objecto da Geografia, construídas ao longo do ensino secundário. Esta posição foi reforçada: 1) pela própria inexistência de uma concepção de Geografia, geradora de uma confusão nunca esclarecida que *«advém um bocado da própria concepção da Geografia que quando entramos ali não temos (...) muito clara e que quando vamos para o primeiro ano, não nos clarificam de maneira nenhuma»* (B: 17); 2) pela dificuldade em perceber a estrutura e organização global da licenciatura, acentuada pelo desconhecimento das causas que estão por trás de uma excessiva parcialização dos conteúdos, muito embora pareça *«que começamos por ter as cadeiras de carácter mais geral — por exemplo, os grandes cadeirões, que é Geografia Humana I, Geografia Física I, Métodos Quantitativos, não tanto (...) — e depois (...) no decorrer do curso fomos ter as cadeiras mais específicas (...). De qualquer maneira, aqueles “cadeirões” (...) eram coisas muito gerais»* (B: 16); 3) pelo tradicionalismo dos docentes universitários, já que *«saíamos da escola secundária e entrávamos ali um bocado em choque, com aquelas coisas todas e depois com aqueles professores que sabem muito de Geografia e (...) talvez não saibam tão bem transmitir essa Geografia que sabem, porque já estão demasiado avançados em termos científicos, para chegar à nossa visão, à nossa imagem (...) de pessoas “calostras”»* (B: 16). Se, por um lado, as incoerências que o sujeito sente ao longo do curso parecem ser uma consequência do seu passado escolar, por outro lado, servirão para este realçar a falta de um fio condutor conceptual subjacente ao conjunto da licenciatura, particularmente no que respeita ao sublinhar da dicotomia entre «Geografia Física» e «Geografia Humana».

Sob o ponto de vista epistemológico, o papel da Universidade afigura-se algo difuso, não se identificando uma fonte de influência claramente assumida. A propósito das várias correntes de pensamento geográfico, o sujeito prefere optar por uma postura em que afirma: *«todas fizeram algo para que a Geografia pudesse evoluir e isso é que é bom, não é?»* (B: 4). Sentiu algum fascínio pelo determinismo de Ellen Semple, embora mais tarde se tenha apercebido das suas limitações: *«eu gostei muito do determinismo, não sei porquê, aquilo parecia-me um bocado arcaico (...) quer dizer, era... o Homem era fruto do meio e aquilo até tinha a sua graça. Só que depois uma pessoa olha em volta e vê que não é nada assim e que aquilo está completamente desarticulado»* (B: 4). Na situação actual, tem consciência da tentativa de domínio por parte do paradigma neopositivista, relativamente ao qual também formula as suas críticas: *«actualmente, tentam-nos dar uma geografia (...) mais de um estilo quantitativo»* (B: 3) *«Anda-se um bocado em volta dos números, chega-se, fazem-se as continhas todas, chega-se ao número, tenta-se explicar porquê, mas depois parece que falha ali qualquer coisa, não sei porquê?»* (B: 20).

Contudo, não deixa de referir que nem sempre são criadas condições, ou não é dada a margem de manobra suficiente para que os alunos se questionem: *«Não!... Eu sempre tentei... eu por mim sempre tentei abdicar um bocado dos números e para além de achar os números e tentar quantificar um bocado as coisas, porque é importante, tentar também levantar as razões»* (B: 20).

O paradigma regional parece ser a única influência de raiz epistemológica com algum significado, o que aliás está em consonância com vários traços da sua própria definição de Geografia. Beatriz sente-o ainda muito presente na Universidade, logo ao nível da própria forma como o curso está estruturado: *«acho que as raízes do regionalismo (...) ainda estão muito presentes (...) observando-se o título das cadetras do curso de Geografia vê-se isso mesmo, que as disciplinas ainda têm muito aquela raiz do regionalismo»* (B: 3-4). Ainda que possamos considerar algo redutora esta inferência, há que atribuir alguma importância ao facto do sujeito afirmar relativamente a esta corrente de pensamento: *«para mim, a Geografia regional ensinou-me uma coisa que eu acho que é bastante importante, que é, ensinou-me a descrever as coisas todas com muito pormenor, muito descritiva e tudo... acho que uma coisa que me impressionou muito no regionalismo é a "arte de bem escrever" e de descrever os locais»* (B: 4).

Para além da influência de natureza epistemológica há ainda que salientar a importância que o sujeito confere aos conteúdos que lhe foram transmitidos ao longo do curso, no que constitui uma das grandes áreas do seu discurso. No entanto, importa destacar que essa referência deve ser relacionada: por um lado, com o facto de Beatriz encarar a Universidade essencialmente enquanto área difusora de informação; por outro lado, com a circunstância do sujeito parecer avaliar o interesse dessa informação muito em função das competências didáctico-pedagógicas dos docentes responsáveis, sem opção clara por quaisquer das grandes áreas temáticas da Geografia. A este propósito afirma: *«a gente começa a ver aquilo que gosta e aquilo que não gosta (...) marca muito os professores que a gente tem e que nos conseguem transmitir melhor»* (B: 6) *«porque ensinam-nos conteúdos, só que os conteúdos são leccionados de forma diferente consoante o estilo de dar aulas dos diferentes professores e às vezes há um bocado a associação das duas coisas: nós temos tendência a gostar da matéria que nos é ensinada de uma maneira que a gente gosta de ouvir, não é?»* (B: 7). Este contexto revelar-se-á fundamental para se perceberem muitos dos pontos de vista do sujeito relativamente às diferentes áreas da sua actuação como professora.

Ao considerar que a Universidade é, no fundamental, uma estrutura que disponibiliza informação actualizada, Beatriz não procede a qualquer qualificação de carácter epistemológico, considerando mesmo que numa primeira fase é difícil sistematizar tais atributos: *«na primeira fase nós não temos tendência a rotular nada, queremos é saber aquilo que nos ensinam e um bocado saber aquilo que pretendem com a gente, ou seja, como é que nos vão avaliar (...) quais são os conhecimentos que devemos adquirir. Depois, com o tempo, é que vamos, talvez, ficando mais com essa noção de que*

talvez seja possível rotular uma coisa e outra» (B: 18). A Universidade é o veículo difusor da Geografia entendida numa óptica de «Ciência», porque «é muito uma Geografia baseada nos conteúdos, nas metodologias, mas em termos de canalizar as coisas para as experiências pessoais e para aquilo que as pessoas pensam, é um bocado... não focam muito esse aspecto» (B: 22).

Com efeito, parece que a influência da Universidade se manifestou sobretudo nos domínios da aquisição do saber e das metodologias de trabalho e investigação, mas sem que Beatriz manifeste ter consciência precisa do quadro epistemológico que os enforma. Todavia, o sujeito não deixa de fazer sobressair a existência de dois campos distintos, entre os quais se desenvolve, se não um conflito de interesses, pelo menos a criação de diferentes áreas de actuação. Num lado, a «Ciência» — Geografia — fundada num determinado paradigma, possuidora de um carácter académico, coesa nos seus objectivos, coerente conceptual e metodologicamente, capaz de ser medida e avaliada à luz de critérios de rigor e cientificidade comumente aceites, construção intelectual assegurada pela Instituição Universitária. Do outro lado, o «senso comum», expressão alicerçada na experiência pessoal que, embora relevando de objectivos diversos, não põe necessariamente em causa a natureza da disciplina e permite que o seu objecto se torne mais acessível a outro tipo de destinatários. Adiante nos referiremos ao papel crucial que esta dicotomia assume na concepção que Beatriz exprime acerca da «educação geográfica».

Principais fontes

É citada a influência da obra de Orlando Ribeiro, por via da leitura dos seus textos a que todos os estudantes têm que proceder para a consecução de trabalhos de avaliação. A influência deste geógrafo é sentida como algo que marca o percurso de qualquer estudante que passa pelo Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa: *«toda a gente que passa pela Faculdade de Letras é um bocado marcada, sei lá, por Orlando Ribeiro, fazemos estudos, lemos obras, etc., e somos um bocado influenciados pela Geografia regional» (B: 3) «Acho que o Prof. Orlando foi... porque não me influenciou só a mim, mas influenciou um curso no qual eu estive inserida, (...) sinto um bocado isso... talvez!» (B: 19).*

São também referidos alguns professores cuja influência, negativa ou positiva, é imputável mais aos seus métodos que ao conteúdo das cadeiras por que eram responsáveis. Com efeito, a exemplo do que aconteceu com a sua passagem pelo ensino secundário, também na Universidade é a postura dos professores em sala de aula o factor a que o sujeito parece atribuir maior importância, nomeadamente, porque justifica o seu gosto por determinados temas. A propósito da actuação de dois docentes afirma: *«apanhei-o logo quando entrei para a faculdade e para mim ele era uma pessoa montes de confuso, porque andava ali à volta dos temas, mas não clarificava muito as coisas, (...) ia*

buscar coisas do “arco da velha” (...) e a maneira dele explicar (...) não me dizia quase nada (...) percebia algumas coisas que ele dizia, mas depois não via qual era a relação que aqueles exemplos tinham com a matéria [e num segundo exemplo] embora seja aquela professora tradicionalista, que chega ali e desembucha tudo e não sei quê... mas eu acho que dá a matéria de uma forma muito pessoal, muito gira» (B: 6).

Neste contexto, a única referência de exceção surge a propósito da frequência da cadeira de «História e Teoria da Geografia», marcante quer pelo conteúdo, quer pela acção do docente responsável: *«acho que foi a cadeira mais espectacular que eu tive, porque foi dada por um professor que... pronto para mim é... foi espectacular (...) acho que marca muito... eu aquilo que sei sobre as perspectivas e isso, foi ele que me ensinou»* (B: 6). Através dela Beatriz tomou contacto com informação que lhe permitiu, não apenas caracterizar as diferentes etapas de evolução do conhecimento geográfico, mas também ter uma visão crítica sobre as suas várias correntes de pensamento, elemento fundamental no processo de construção da sua definição pessoal de Geografia.

Em primeiro lugar, permitiu-lhe atribuir um sentido global ao estudo da Geografia e ajudou-a a compreender a estrutura do próprio curso de licenciatura: *«fascinou-me muito saber que o resultado do que vivemos hoje e o resultado do que é hoje a Geografia, foi uma coisa que evoluiu e foi progredindo (...) e eu acho que quando uma pessoa sabe porque é que as coisas são de determinada maneira e evoluíram em termos temporais, dá para compreender mais aquilo que estamos a estudar (...) devia ser logo uma cadeira de início, porque nós íamos ver (...) que o nome de todas as cadeiras que existem no curso (...) tem uma certa lógica e é fruto (...) de uma evolução que esteve por trás da própria Geografia»* (B: 8).

Em segundo lugar, o esclarecimento desse percurso evolutivo permitiu-lhe, para além do desenvolvimento de capacidades de reflexão e de questionamento, construir uma imagem do papel atribuído ao Homem na Geografia, cujos contornos constituem um dos alicerces da sua Geografia do «senso comum»: *«levou-me a reflectir um bocado sobre aspectos que eu nunca tinha reflectido (...) no que está a ocorrer agora, qual será o papel do Homem enquanto elemento da Geografia de agora? (...) reflectir sobre estes e outros aspectos, sobre a Geografia em si, acho que faz com que nós tomemos assim um certo partido (...) , não é só saber que isto é assim “... é assim!...”, mas é assim “... porque?...” e o que é que eu penso acerca disto: dar a nossa opinião acerca das coisas»* (B: 44).

Fio condutor da Geografia Universitária

Para Beatriz, a componente espacial constitui o único traço unificador da Geografia universitária. Para além dela, o *«que a gente vê é que há um elemento de grande desunião dentro daquele curso e daquela faculdade, que é para um lado a Geografia física, para o outro lado a Geografia humana e quanto menos se tocar e menos se falar dos professores de humana à física e de física à humana, melhor!»* (B: 9) *«e depois um bocado*

a competição de ver qual é que é a melhor» (B: 10). A evidência desta forte dicotomia acaba por se reflectir no modo como o sujeito entende a estrutura do curso e o seu funcionamento e pode justificar a dificuldade por si sentida em identificar um fio condutor de carácter epistemológico.

Por um lado, o divórcio entre os dois ramos centrais da disciplina dá origem a uma acentuada competição e confronto de ideias entre grupos de professores, mais para marcar posições de carácter institucional e menos com o objectivo de aprofundar as ligações conceptuais que necessariamente terão de existir entre Geografia física e Geografia humana: *«os professores ficarem uns para um lado, outros para o outro e não haver muito confronto de ideias que devia haver, para a Geografia poder avançar e poder desenvolver e fica-se sempre parado no mesmo sítio, porque as pessoas não conversam, não falam»* (B: 10). Por outro lado, agravam-se situações de imobilismo, motivadas por uma certa inércia conceptual, que se sente quando se afirma *«que as coisas que andámos a ouvir durante o curso inteiro, foram provavelmente as coisas que quem acabou o curso à cinco anos, ou sensivelmente à cinco anos, andaram a ouvir, não houve grandes progressos, (...) pelo menos é essa a ideia que eu tenho»* (B: 10).

Atendendo a que o percurso escolar de Beatriz contribuiu para que esta construísse uma ideia da Geografia como ciência una e unificada, não são de estranhar as suas dificuldades em compreender, quer a orgânica das várias cadeiras universitárias, quer a excessiva parcialização dos conteúdos geográficos, motivados por uma crescente especialização no âmbito dos vários ramos da ciência: *«uma pessoa sai daqui [da escola secundária] e a Geografia é uma disciplina boa, até gostei daquilo, (...) fui para a Universidade e logo... primeiro ano de Geografia “Humana I... grande confusão... Ena!...” (...). Depois tínhamos “humana” de um lado, depois era as “físicas” (...) o que na escola tinha sido muito relacionado umas coisas com as outras (...), lá aparecia uma cadeira para isto, uma cadeira para aquilo, assim uma grande divisão e algumas cadeiras um bocado confusas — a gente andou ali montes de tempo sem saber o que é que se pretendia e porque é que estávamos ali a estudar “o quê?”»* (B: 16). Ligando as duas faces do problema, antevemos um quadro de alguma ambiguidade conceptual e metodológica, que a falta de contactos entre os diversos grupos de trabalho apenas reforça: *«por exemplo, a Geografia física, a climatologia, a geomorfologia, ali temos que saber aquilo “alí”, a Geografia humana (...) nem conhecia muito bem o programa... aquilo era uma coisa assim tão vaga (...) depois a Geografia física, o que se sabia lá não tinha nada a ver com a humana, nem mesmo com a geologia. Estava lá no seu canto! (...) Eram coisas (...) para já muito gerais, mas estanques entre si, não tinham muitos contactos e eu acho que as pessoas devem ver é que as coisas estão muito ligadas e funcionam muito em conjunto»* (B: 17).

Os pontos de vista expressos por Beatriz, embora importantes para se entender a imagem que a professora reteve do seu curso de licenciatura, só podem ser compreendidos no quadro da sua própria concepção da Geografia, a qual, por seu turno, é também um produto desse complexo jogo de influências. O facto da Geografia se assumir como ciência

una, por um lado, seria uma forma desta resolver a crise em que se encontra, por outro lado, permitir-lhe-ia construir um corpo conceptual mais adequado à compreensão do seu objecto de estudo: *«eu acho que um elemento de união da Geografia e para a Geografia sair da crise em que dizem que ela está, o elemento de união deve ser a união entre a Geografia física e a Geografia humana, encontrar pontos de contacto e charneiras, mas que tenham a ver com aquilo que acontece no mundo (...) é a tal visão de que o Homem não pode viver, nem pode ser explicado, todas as acções do Homem, sem a componente do meio natural»* (B: 9).

Tais princípios, que Beatriz considera serem uma construção pessoal e não o fruto de uma filosofia global que lhe tenha sido transmitida ao longo da licenciatura, traduzem a valorização de uma abordagem integradora das componentes natural e humana. Eles reflectem igualmente a aceitação de pressupostos centrais no regionalismo geográfico, mas que o sujeito não reconhece como vectores estruturantes do curso. As dificuldades em proceder a uma categorização epistemológica tornam-se mais claras quando afirma que *«há um bocado de confusão (...) que a Geografia regional está bastante presente, em algumas cadeiras mesmo vê-se que têm as bases... têm grandes bases do possibilismo, mas depois há ali qualquer coisa (...) que é diferente e que já tem influências da nova geografia, mas que (...) talvez fosse tentada meter um bocado à força»* (B: 19).

Por um lado, parece que a ruptura epistemológica não é assumida de modo coerente, também porque as suas causas foram essencialmente exógenas e não o resultado de uma assunção clara por parte do conjunto da comunidade científica da necessidade de mudar: *«[a nova geografia] foi assim metida um bocado... porque tem que ser, porque evoluiu e agora tem que ser isto. Enquanto que o possibilismo existia lá de uma maneira mais natural, que as pessoas assumiam-se como possibilistas (...) tinham muito gosto naquilo que faziam, eram possibilistas vá “de sangue” (...), essas coisas todas, fizeram com que aquilo ficasse muito enraizado, enquanto que a nova geografia já foi metida assim um bocado à “papo seco”»* (B: 19).

Por outro lado, a dicotomia entre a Geografia física e a Geografia humana, já muito forte ao nível dos conteúdos leccionados no curso, viu-se ainda reforçada pela introdução dos novos elementos epistemológicos, pois a renovação não se processou simultaneamente em todas as áreas temáticas: *«é um bocado mais localizada (...) é uma Geografia que entra nas geografias... na Geografia da parte humana, nas geografias físicas e isso, não se nota nada... eu acho que não se nota nenhuma influência»* (B: 19).

Concepção de Educação e de Educação Geográfica

A expressão das concepções de Beatriz acerca da «educação» e da «educação geográfica» decorre da distinção que o sujeito estabelece entre os domínios da «Ciência» e

do «senso comum». A circunstância de entre estes dois campos existirem profundas diferenças no âmbito, no conteúdo, na linguagem e nos objectivos, reflecte-se no modo como Beatriz concebe a globalidade da sua acção como professora. As linhas de força orientadoras do seu pensamento privilegiam os seguintes aspectos: 1) a necessidade do professor possuir um conhecimento científico profundo da ciência que ensina; 2) a necessidade do professor dominar as várias áreas da didáctica específica da disciplina. Embora ao longo do seu discurso procure evidenciar as interrelações entre «educação» e «educação geográfica» optámos, para maior clareza na análise, por separar estas duas dimensões, mas realçando a consonância das posições assumidas em ambas.

Concepção de Educação

Para Beatriz, a «Educação» é um processo complexo, através do qual se pretendem atingir um sem número de objectivos, que embora definidos em termos dos interesses dos alunos, deverão atender à necessidade destes apreenderem informação que permita desenvolver o seu conhecimento da realidade. A consecução destas metas depende das competências evidenciadas pelo professor, cuja acção obriga a uma preocupação constante com a qualidade do «ensino», no sentido de que *«ensinar bem (...) é ensinar correctamente, ou seja, não cometer erros científicos, ou estar a cometer contradições e dizer que uma coisa "... é assim!...", quando "... não é!...", é ensinar correctamente em termos científicos e, depois, é fazer com que os alunos, simultaneamente, percebam e gostem»* (B: 28). Mas é igualmente indispensável construir todo o processo educativo a partir da realidade vivida e experienciada pelos alunos, pois *«eles ficam muito mais sensibilizados para aquilo que eles conhecem, do que para as coisas que são dadas a uma escala muito geral e que, portanto, eles não conhecem tão bem»* (B: 24), o que implica abordagens assentes em *«exemplos práticos, daquilo que eles conhecem»* (B: 24).

Em coerência com todo o seu discurso anterior, esta tentativa de aproximar a «Ciência» dos alunos, faz supor que o professor invista na sua formação didáctico-pedagógica, nomeadamente ao nível das capacidades de diagnóstico e avaliação, a fim de dar resposta adequada às várias situações educativas com que é confrontado: *«tenho aqui esta matéria para dar, tenho os meus alunos, vejo as características que eles têm e tudo, mas como é que vou dar isto de uma maneira que eles percebam e, não só, e que gostem? Como é que vou (...) conquistar o interesse deles e fazer com que numa aula esta matéria possa ser dada e eles possam ficar a perceber e possam ficar a gostar?»* (B: 25).

Apesar de ter por necessária essa aproximação, o facto de Beatriz atribuir igual valor ao modo como a informação científica é transmitida e apreendida, torna difícil estabelecer o equilíbrio entre um processo que, ora se entende dever ser centrado no aluno, ora não se consegue abstrair do papel nuclear que deve desempenhar o professor.

Dessa forma, é importante analisar a sua posição face às metodologias de «resolução de problemas»: *«não podemos entrar numa aula e dizer assim "... eu sou uma...*

essa... essa posição (...) por exemplo, de resolução de problemas...”, chego lá, os meus alunos vão encontrar um problema que eles achem significativo e vão estudar e a partir daí vou dar a matéria toda disso. Não vou assumir uma posição dessas! Mas não quer dizer que ao longo do ano (...) não vá fazer um trabalho que resulta um bocado de uma posição como essa (...) Eu acho que pontualmente pode resultar, para sempre não!» (B: 30). A opção metodológica parece depender sobretudo de uma avaliação prévia das capacidades de trabalho e do interesse manifestado pelos alunos e menos do potencial educativo da metodologia para criar o seu envolvimento: «o programa não pode ser todo dado com base nessa teoria e nessa posição. (...) Certas partes pode-se utilizar a ver se resulta, ou não resulta. Provavelmente vai resultar numa turma que seja interessada e goste de trabalhar e goste de recolher informação (...) e noutra turma (...) de alunos mais passivos, que esteja ali só para ouvir, talvez não resulte» (B: 30).

A dualidade das posições assumidas decorre, por um lado, do facto de Beatriz entender que «o processo tem de estar centrado no aluno, porque é para ele que o ensino se destina e o aluno deve estar em primeiro lugar» (B: 38), por outro lado, de ter consciência que a forma «como agimos com esse mesmo aluno depende da nossa maneira de ser e (...) do papel que assumimos enquanto professores» (B: 38). A sua postura, inicialmente baseada no princípio de que a relação professor-aluno deve ser aberta, espontânea e descontraída, acabou por sofrer algumas adaptações motivadas pela necessidade de encontrar soluções tendentes a manter a disciplina em sala de aula. Daí resultou uma maior formalização das relações, por considerar que «um professor que impõe uma certa distância e que impõe mais regras para trabalhar com os alunos e tudo, consegue [resolver essas situações] (...), agora, penso diferente: penso que talvez um certo distanciamento, entre aspas, funciona e seja o mais conveniente» (B: 38).

Neste contexto, afiguram-se determinantes as capacidades didáctico-pedagógicas demonstradas pelo professor. Simultaneamente, a sua competência para seleccionar conteúdos, estratégias e recursos depende, quer do saber que o docente possui da ciência que ensina, quer da sua experiência profissional: «ter uma grande bagagem científica para não cometer os tais erros e fazer um trabalho de pesquisa “... agora, vou dar isto, quais são os conceitos que eu vou dar, como é que vou explicar?...” e, depois, ter o trabalho de arranjar os meios, os recursos, ou fabricar os próprios recursos» (B: 29), pois «temos de ensiná-los bem (...) e para ensiná-los bem temos de conhecer muito bem, mas temos de ter muita experiência em termos de ensino» (B: 29).

Começando por afirmar que «a imagem que temos do que é ser professor é um bocado ligada ao professor que a gente gostaria de ser» (B: 35), Beatriz considera ser um professor cujo perfil é uma síntese aglutinadora de muitos dos docentes com que foi confrontada no seu passado escolar: «posso ter um bocadinho do professor “A”, um bocadinho do professor “B”, mas identificar-me na íntegra com eles, acho que não me identifico» (B: 39). Uma vez mais, a sua imagem do professor ideal aparece muito ligada ao domínio do «saber-fazer», ou seja, muito dependente «da maneira como sabemos

conversar com os alunos, da maneira como utilizamos o espaço, como escrevemos no quadro, etc., que depende muito da nossa maneira de ser» (B: 35).

O facto de Beatriz demonstrar uma grande preocupação com a dimensão mais restritiva da didáctica da disciplina, deve ser relacionada: 1) com o facto da professora parecer valorizar sobretudo o «saber-conteúdo», colocando-o no fulcro da sua acção pedagógica; 2) com a exigência do professor dever ser capaz de transmitir a informação de forma correcta, clara e sistematizada; 3) com a postura e preocupações manifestadas por alguns dos formadores envolvidos no seu processo de profissionalização, através dos quais se torna evidente a adopção de um certo conceito de formação de professores.

Concepção de Educação Geográfica

Em concordância com a diferença estabelecida entre «Ciência» e «senso comum», Beatriz também distingue claramente os domínios da Geografia e da «educação geográfica». Atribuindo à Geografia o estatuto de ciência, isto é, «*uma coisa geral*» (B: 22), considera a educação geográfica como algo que a reflecte mas que se exprime numa linguagem diversa, o «senso comum», cuja concepção já foi anteriormente apresentada: «*a educação geográfica é adaptar uma ciência a uma maneira de viver, uma vivência, que tem bases da ciência, mas tem um bocado a ver com o senso comum da pessoa, com aquilo que ela ouve, com a família, com os amigos, onde vive, com o local, etc.*» (B: 22).

As finalidades da educação geográfica podem sintetizar-se na expressão «*saber pensar o espaço*» (B: 22), um espaço sempre ligado ao «*quotidiano das pessoas*» (B: 22) e do qual os indivíduos se vão consciencializando. Entendida deste modo, a dimensão educativa da Geografia permitiria a consecução de múltiplos objectivos, situados não apenas no domínio cognitivo: 1) ao nível do desenvolvimento de capacidades de intervenção e de tomada de decisão, porque «*para além de divulgar esses conhecimentos às pessoas, é (...) educá-las para (...) elas próprias (...) saberem o que fazer perante determinado espaço. Porque eu acho que as pessoas (...) não sabem muito (...) não estão preparados para tal, é terem uma educação em termos espaciais*» (B: 1), em suma «*o saber porque é que agimos de determinada forma*» (B: 22); 2) ao nível do desenvolvimento de capacidades de reflexão, no sentido de «*saber reflectir acerca das coisas, do espaço. Não é modelos a uma escala global, da Europa, mas mais em termos de vivência pessoal e do nosso próprio espaço*» (B: 22); 3) ao nível do desenvolvimento de valores como o respeito e a tolerância para com os outros, por via do estudo da diferenciação espacial, pois «*a Geografia ensina que no mundo existem as mais variadas formas de viver e de estar, que estão dependentes, por exemplo, das culturas, do espaço onde as pessoas vivem (...) conhecendo essas diferenças (...) aprende-se, por exemplo, a respeitar melhor os outros, mesmo com as suas diferenças*» (B: 23).

As metodologias a privilegiar deveriam contribuir, para além da introdução de mudanças qualitativas na própria Geografia, através do aprofundamento dos seus laços

com a realidade conhecida dos alunos, para uma maior diversificação dos recursos educativos utilizados: *«uma Geografia que tem de ser mais diversificada e tem que ver mais com os interesses deles. Por exemplo, eles estão muito em contacto com a televisão, com filmes, com vídeo, com computador, e, eu acho que a Geografia tinha que ser um bocado também isso: eles vivem com isso, por isso a Geografia também tem que lhes ensinar as coisas dessa forma»* (B: 28). Como princípio geral, Beatriz entende que *«não há metodologias boas, nem más. Há metodologias que se adaptam melhor a determinados alunos e há metodologias que se adaptam melhor a outros alunos»* (B: 31), pelo que *«a Geografia deve servir-se de todas elas e adaptar-se assim aos alunos»* (B: 31).

Por um lado, as opções metodológicas do professor devem potenciar os interesses latentes dos alunos, pois *«se os alunos gostam de trabalhar, de investigar, de ir descobrir as coisas por eles próprios, temos que lhes dar as ferramentas, temos que os orientar, de maneira a que eles possam fazer, (...) se eles não gostam, (...) nós temos que, em primeiro lugar, fazer com que eles gostem um bocadinho daquilo, (...) saber quais são os gostos deles»* (B: 40). Por outro lado, a inovação metodológica deve contribuir para aumentar a relevância do ensino da disciplina, o que pressupõe não apenas a adopção de novas soluções metodológicas, mas também a utilização de recursos cujo papel educativo tem sido até agora pouco valorizado: *«a Geografia que se ensina não diz nada aos alunos. Nós temos que saber é aquilo que podemos dar, ou a forma de dar as coisas que se pode relacionar com o dia-a-dia dos alunos. Porque (...) a escola tem de competir um bocado com o meio deles. (...) Eles (...) chegam a casa têm computador (...); eles vêem televisão; vão a discotecas; eles viajam; eles (...) têm interesses muito diversificados e a escola para eles é uma “chatice” (...) porque é sempre a mesma coisa: estão ali, ouvem o professor e não sei quê! (...) E se se conseguir isso, eu acho que é muito mais fácil que os alunos gostem de Geografia, ou das outras disciplinas»* (B: 40-41).

Relativamente à adopção das metodologias tidas por tradicionais no ensino da Geografia, como o trabalho de campo e o trabalho de grupo, ou de um recurso fundamental como o mapa, Beatriz mantém o pragmatismo das posições defendidas até ao momento, considerando que a filosofia subjacente à sua utilização deverá atender à necessidade de privilegiar a recolha e tratamento de informação. Assim, entende que trabalho de campo *«é levar os miúdos para o terreno, levá-los a recolher informação nesse mesmo terreno, levá-los a organizar essa mesma informação, tratar e, depois, levar a que eles cheguem a determinadas conclusões. (...) Não é estar a falar no abstracto, (...) [é ter] uma coisa muito concreta para observar e sendo uma base de trabalho muito concreta»* (B: 31-32). Quanto ao trabalho de grupo, este permite construir *«uma Geografia muito mais pessoal, [com] muito mais a ver com os alunos»* (B: 42), pois *«o aluno ao estudá-la, (...) está a ser ele a estudar, a chegar a determinadas conclusões. está ele a trabalhar e, por isso, tem um cunho mais pessoal»* (B: 42). A utilização dos mapas, embora continuando a valorizar a componente locativa, deve atender às suas qualidades como meio de tratamento, sistematização e interpretação de informação, numa

dimensão espacial: *«a principal função dos mapas é localizar e sistematizar (...) muita informação (...) que é muito dispersa, num mapa está toda organizada e devemos tirar partido disso (...), mas é também (...) saberem interpretar esse mesmo mapa, ou seja, o que é que está aqui representado, que conclusões é que se podem tirar»* (B: 32).

Beatriz procura distanciar-se de uma educação geográfica de base transmissiva: 1) porque *«praticando uma Geografia desse género é péssimo, tanto para os miúdos, como para a própria Geografia, que é ensinada de uma forma que não é a mais correcta»* (B: 33); 2) porque dessa forma a disciplina se afasta dos alunos: *«o professor que transmite, é a Geografia que ele [o aluno] está a ouvir do professor, não é a Geografia dele, é uma Geografia mais distante»* (B: 42). No entanto, a exemplo do que aconteceu quando exprimiu a sua concepção de educação, também no que respeita à educação geográfica se nota uma certa dualidade de posições. Esta decorre do facto de ser difícil o compromisso entre, por um lado, a vontade de desenvolver um ensino centrado no aluno e, por outro lado, a natureza do papel que entende dever ser assumido pelo professor.

Em primeiro lugar, a sua filosofia de ensino organiza-se em torno do princípio de que é fundamental *«ensinar bem Geografia»* o que, por sua vez, implica *«saber bem Geografia»*. Em ambos os casos é indispensável um domínio seguro dos conteúdos científicos: *«ter bagagem científica! Saber, conhecer»* (B: 29) *«sentir-me à vontade nessa ciência, ou seja, dão-me um conteúdo qualquer e eu sei, sei daquilo, percebo daquilo e sei, por exemplo, de Geografia regional, sei de climatologia, sei de geomorfologia, tenho bases, (...) um bocadinho de tudo, para poder chegar ali e sentir-me à vontade (...). Perante um programa, eu “sei”, “sei” daquele programa e sinto-me à vontade nele, porque já o dei, já o ouvi, já pensei sobre ele»* (B: 39). A consecução deste objectivo será tanto mais fácil quanto maior a experiência profissional do professor: *«saber de Geografia é saber a ciência e ter já experiência (...) em termos de experiência pessoal, o que é para nós, ter já uma ideia formulada»* (B: 29).

Em segundo lugar, o domínio dos conteúdos e o empenho em proceder à sua correcta transmissão obrigam a que a formação científica seja complementada com o desenvolvimento de competências didáctico-pedagógicas. Nesse sentido, *«o professor de Geografia óptimo (...) é aquele que conhece muito bem os alunos, sabe muito bem Geografia, (...) sabe tratar todas as situações com uma grande mestria, ou seja, para cada problema tem sempre uma solução (...) e resolve as coisas assim da maneira mais extraordinária possível (...). E, depois, é “... agora que sei isto tão bem, vou saber transmitir e vou transmitir isto bem...” (...) porque eu posso saber muito bem para mim, mas se eu não conseguir transmitir isso aos outros, se calhar há uma barreira que se cria (...) se uma pessoa sabe bem Geografia, acho que devia ter a obrigação de conseguir transmiti-la aos alunos»* (B: 39).

Assim, a dicotomia *«Geografia-ciência»* e *«Geografia-senso comum»* reflecte-se na sua concepção de educação geográfica, entendida como o processo através do qual se operacionaliza o saber académico, com o objectivo de o tornar acessível aos alunos, não

apenas ao nível dos conteúdos, mas também no que respeita aos valores. O resultado desse percurso é uma forma de Geografia diferente, que não esconde a natureza da «Ciência» da qual provém, mas cuja avaliação só pode ser feita mediante a utilização de outros critérios de cientificidade. A complexidade desta transformação e o modo como o sujeito define e qualifica o «ensino», permitem-nos compreender as razões que o levam a atribuir grande importância aos diversos aspectos da didáctica da disciplina.

Imagem da Geografia escolar de ontem e de hoje

A curta experiência profissional de Beatriz faz com que a imagem retida pelo sujeito da Geografia escolar do passado decorra essencialmente do exame das práticas dos professores com que foi confrontada enquanto aluna do ensino unificado e secundário. Do mesmo modo, as suas impressões acerca da educação geográfica de hoje resultam da análise crítica a que procedeu no quadro do processo de profissionalização em que esteve envolvida. Os domínios sobre os quais recai a sua avaliação são: 1) a estrutura e o conteúdo dos planos curriculares; 2) as metodologias; 3) o profissionalismo docente. Quando questionada acerca da possível existência de diferenças significativas entre a Geografia escolar de ontem e de hoje, a reacção de Beatriz traduziu-se num lacónico *«talvez não!»* (B: 32).

Atendendo a que Beatriz apenas atribui algum significado à sua passagem pelo 12º ano de escolaridade, não é de estranhar que caracterize a educação geográfica nesse período, unicamente a partir da sua experiência desse nível de ensino: *«uma disciplina ao estilo do ensino secundário, que nos dá umas basezinhas, ensina-nos a compreender determinadas coisas e a partir daí as pessoas (...) era um bocado, ou gostam, ou não gostam»* (B: 10). Contudo, não deixa de fazer algumas ressalvas, já que *«a professora de Geografia do 12º ano ensinou-nos um bocado a ver a Geografia de uma maneira muito mais abrangente, de uma maneira muito mais ampla, (...) e eu gostei dessa maneira de abordar as coisas»* (B: 10-11).

Julgamos todavia que a Geografia praticada pela sua professora do 12º ano não constitui, para Beatriz, um exemplo significativo da educação geográfica dessa época, uma vez que o sujeito entende que ainda hoje a disciplina mantém uma imagem de tradicionalismo. Para ela têm contribuído: 1) o longo passado de ensino factual associado à persistência da concepção de Geografia como ciência essencialmente locativa— *«[a] Geografia que as pessoas tiveram na escola, se calhar ficaram com essa ideia, mesmo saber uma lista de nomes, de coisas, ou de números... a Geografia... “marra-se” aquilo e à partida está-se passado»* (B: 13); 2) o modo como os órgãos de comunicação social se servem da informação geográfica — *«a influência dos jornais, da televisão, que (...) talvez dêem uma noção de Geografia que é um bocado também deturpada»* (B: 13).

Considera que a reforma curricular implementada nos últimos anos resultou num retorno a uma forma de Geografia que julgava estar abandonada: *«acho que se está a*

retroceder um bocado outra vez (...) na escola primária, na 4ª classe [aprende-se] o nome das ilhas, a distância das ilhas — por exemplo, dos Açores... de cada ilha a Lisboa — distâncias, números, [o aluno] tem de decorar aquilo, porque (...) pode sair no teste. (...) Entra-se outra vez numa Geografia — se isso é que se chama Geografia — a decorar uma lista de coisas» (B: 12-13). Este tipo de apreciação aplica-se igualmente aos novos programas do 7º ano do ensino básico: *«o programa (...) tem o nome de todos os países da Europa e o nome de todas as capitais: são quarenta e sete países e quarenta e sete capitais, contando com aqueles pequenos (...). Quer dizer, os miúdos saberem uma lista de quarenta e sete países (...), com 12-13 anos, é um bocado voltar aquela Geografia que eu acho que não interessa muito» (B: 13).* No entanto, Beatriz não nega a importância da componente locativa da Geografia, entendendo apenas que ela não pode ser encarada isoladamente, devendo servir sobretudo para que o estudo dos diferentes fenómenos e processos geográficos seja espacialmente contextualizado: *«eu acho que devia de ser um bocado estamos a estudar qualquer coisa “... este país fica aqui... a sua capital é isto...”, mas associado a um fenómeno qualquer... e isso é um defeito dos programas, (...) agora temos de dar os países e as capitais» (B: 14).*

O carácter por vezes radical das suas afirmações é indiciador, não só da forma como Beatriz analisou o conjunto do programa em causa, mas também do tipo de influências e constrangimentos a que se viu sujeita durante o período de profissionalização, domínios a que nos referiremos mais tarde. Quando convidada a exemplificar o modo como no programa vêm expressos os objectivos que diz criticar, Beatriz afirma: *«Agora já não estou a lembrar-me... [pausa]... localizar, conhecer, identificar os países da Europa, as capitais e localizá-las... acho que era isso!» (B: 14).* Na verdade, nos programas actualmente em vigor para o 3º Ciclo do Ensino Básico, a localização e identificação de lugares não representam um objectivo em si mesmo. Tais alusões surgem apenas ao nível das sugestões metodológicas e têm por finalidade possibilitar aos alunos a construção de um quadro de referência espacial que lhes permita: 1) situarem-se a si próprios relativamente a outros; 2) compreender que o conjunto dos fenómenos geográficos não ocorre num espaço abstracto.

Dessa forma, a análise dos programas efectuada pelo sujeito, se por um lado denota alguma superficialidade, por outro lado, faz realçar a importância do papel desempenhado pelos docentes que acompanham professores em formação, na construção das suas imagens da disciplina. Este facto parece assumir alguma relevância, pois, como referiremos mais adiante, é provável que muitas das decisões tomadas por Beatriz não tenham resultado de opções exclusivamente imputáveis à sua vontade. A visão global do programa do 7º ano do ensino básico surge muito condicionada pelos conteúdos de uma única unidade didáctica — «A Europa: dimensões e fronteiras» — cuja filosofia é depois extrapolada para as restantes, considerando-se todo o conjunto vinculado a um paradigma de cariz regional que se traduz na prática de uma Geografia descritiva: *«diz-se para localizar a Europa, depois todos os mares que fazem fronteira*

com a Europa, as fronteiras de terra (...), fronteiras marítimas, depois os países que fazem parte, depois as regiões urbanas — saber o nome delas — os rios... as mais variadas coisas. Acho que é um bocado isso! (...) Se calhar, “Geografia regional”! É um bocado “saber tudo”, (...) os nomes todos (...) é um bocado uma Geografia um bocado descritiva... não sei porque (...) acho que sim, é um bocado descritiva» (B: 14-15).

No domínio das metodologias, a professora sente sobretudo a mudança provocada pela introdução de novas estratégias de ensino e aprendizagem e a alteração nos modos de utilização de alguns recursos educativos: «eu quando andei na escola, por exemplo, não me lembro de ter feito trabalho de campo, ou não me lembro de os meus professores levarem muitos mapas para eu estar lá a observar e a tirar as conclusões» (B: 31). Por seu turno, os mapas eram utilizados principalmente «para localizar!... A... falavam, por exemplo, numa cidade e “... estão aqui a ver? Fica aqui!”» (B: 32). Actualmente, e em resultado da sua própria prática, julga que se faz um uso mais intensivo e menos tradicional dessas estratégias: «tenho mais a preocupação de utilizar essas metodologias, (...) em todas as aulas não, mas em algumas aulas sim, ou seja, levar um mapa (...) geralmente está pendurado na sala, para se localizarem os fenómenos, ou para se irem lá observar certas coisas. (...) O trabalho de campo, eu acho que não é contemplado em todas as aulas, mas esporadicamente é bom apostar no trabalho de campo e utilizá-lo» (B: 31). A utilização de recursos cartográficos, embora mantendo a sua função tradicional, serve também para os alunos «saberem interpretar esse mesmo mapa, ou seja, o que é que está aqui representado, que conclusões é que podem tirar, (...) saber compreender o mapa e tudo quanto está ali representado» (B: 32).

Contudo, sob o ponto de vista epistemológico, Beatriz entende não existirem diferenças profundas entre a Geografia universitária e a Geografia escolar, o que denuncia alguma contradição com as afirmações proferidas anteriormente. Por um lado, considerou que a ciência praticada na Universidade reflecte a introdução, ainda que apressada, do paradigma neopositivista. Por outro lado, e após ter afirmado o carácter regionalista dos novos programas do ensino básico, sente algumas dificuldades em proceder à sua categorização epistemológica, duvidando mesmo desse vínculo: «eu já disse na Universidade acho que ainda se nota muito as raízes do regionalismo (...) e nos velhos programas era um bocado isso também. Os novos já não sei! Parece que talvez sejam um pouco diferentes, porque se alteraram um bocado as escalas. (...) Não sei se... ainda não tenho muito bem essa noção, se com a alteração dos programas há outra perspectiva assim (...) mais presente» (B: 18).

Globalmente, a situação parece resultar do processo de acomodação por que passam todos os professores, em resultado da adaptação da sua formação teórica às condições reais das escolas e, principalmente, à sua forma de encarar a profissão docente: «... Porque é que eu vou levar mapas para a aula? Porque é que eu vou fazer trabalho de campo? Se eu estou aqui, já percebo disto, estou habituada a falar, já não me canso de estar a falar uma aula inteira sem parar... meto-me cá à frente e dou a matéria... e

*se os miúdos perceberem, percebem, se eles gostarem, gostam, se não gostarem não...» (B: 33). Neste contexto, o espaço da profissionalização parece desempenhar um papel pouco importante, pois a valorização das atitudes de experimentação pedagógica não se integra num processo em que os sujeitos se questionem acerca das práticas que desenvolvem, o que favorece o incremento de uma educação geográfica cujo cariz se diz criticar: *‘foi-nos dito montes de coisas, temos presente que tivemos num ano de estágio em que tivemos de aplicar tudo e mais alguma coisa, fazer experiências — e acho muito bem que tenha sido assim — enquanto que eu acho que com o tempo, o que a maioria dos professores faz é acomodarem-se» (B: 33).**

Comparando a sua própria actuação com a de uma colega também em profissionalização, Beatriz conclui que a imagem pública da Geografia está sobretudo dependente do carácter imprimido à prática pedagógica. A não serem tomadas determinadas opções metodológicas, corre-se o risco da Geografia se tornar uma disciplina indiferenciada das restantes, com a inevitável subvalorização do seu potencial educativo: *‘os meus [alunos] talvez fiquem mais com a imagem de que a Geografia que eles aprenderam é um bocado a Geografia deles, foi aquela Geografia que eles aprenderam mais por eles, (...) resultou também de aulas expositivas, mas depois tinha sempre, talvez, uma componente de trabalho de grupo, de investigação. Os alunos dela, porque são mais desinteressados (...) talvez tenham ficado com uma imagem de uma Geografia diferente. (...) Uma Geografia como outra disciplina qualquer, (...) se se quer passar tem que se estudar um bocadinho, tem que se estudar para os testes, tem que se fazer alguns trabalhos, mas é para passar» (B: 43-44).*

Relações da Geografia Universitária com a Geografia Escolar

Partindo do pressuposto que não existem diferenças significativas, nomeadamente do ponto de vista epistemológico, entre a Geografia universitária e a Geografia escolar, Beatriz considera esta última como uma extensão da primeira: *‘acho que no ensino secundário adapta-se (...) aquilo que a gente aprende na Universidade (...) certas coisas é aquilo que a gente aprende no secundário, só que (...) às vezes sem serem adaptadas ao nível (...), que é um nível diferente, mas eu acho que é até (...) muito semelhante, em termos de conteúdo» (B: 17) ‘a Geografia universitária (...) aprofunda bastante mais as coisas, mas em termos de conteúdo é mais ou menos aquilo que se ensina» (B: 18).*

Assim, a passagem de um para o outro domínio, implica apenas um trabalho de adaptação, que através de uma selecção dos conteúdos e dos métodos torne acessível aos alunos a informação que se pretende leccionar: *‘eu acho que a Geografia da escola devia de ser mais uma Geografia que tem a ver com os alunos aos quais a gente está a ensinar. Ou seja, tem que ver com o nível etário deles e às vezes a matéria que damos a miúdos de*

7º ano, talvez não seja adequada ao seu nível etário (...) [a] adaptação daquilo que aprendemos na Universidade, aquilo que vamos ensinar na escola (...) também vai funcionar um bocado pelos métodos... não nos passa pela cabeça tratar miúdos de 7º ano como os professores da Universidade nos tratam a nós nas aulas» (B: 21). Em suma, Beatriz encara as relações entre a Geografia universitária e a Geografia da escola como um processo decorrente sobretudo de um trabalho de carácter didáctico-pedagógico, que não põe em causa os esquemas conceptuais nem as concepções epistemológicas.

Passagem da Ciência Académica ao Ensino

Influências

Beatriz considera o seu processo de transformação da Geografia académica na Geografia da escola influenciado por um sem número de factores que, pela sua natureza, podem ser agrupados nas seguintes categorias: 1) informação teórica obtida ao nível quer da formação científica, quer da formação pedagógica; 2) definição pessoal de Geografia e sua interacção com as suas concepções de educação e de educação geográfica; 3) conteúdos programáticos; 4) observação e análise das práticas de outros professores.

Assumindo como fundamental o papel dos conteúdos científicos assimilados ao longo da passagem pela Universidade, Beatriz entende, em consonância com posições já anteriormente discutidas, que não deve haver por parte do professor um vínculo exclusivo a uma única tendência teórica. Enquanto fonte de inspiração, cada docente deve aproveitar das várias correntes de pensamento e após a sua avaliação, apenas os elementos que considerar correctos à luz no das suas próprias concepções sobre a ciência que vai ensinar.

A influência da Universidade desempenha uma dupla função conceptual e metodológica, decorrente em grande medida do tipo de actividades que os alunos ali são levados a desenvolver: *«cientificamente aborda-se tudo e mais alguma coisa (...) ficamos com muitas bases mesmo, (...) podemos não aprender, ou não ficar com uma matéria totalmente presente, mas acho que quem sai da faculdade de Letras e do curso de Geografia, consegue sempre sair com uma capacidade (...) de recolher informação, de saber onde é que ela existe e sermos críticos perante essa mesma informação»* (B: 7) *«vamos crescendo em termos de método, da maneira como havemos de fazer e da maneira como havemos de chegar a determinadas conclusões»* (B: 8).

Contudo, o processo de ensino e aprendizagem implica um esforço de adaptação dos conteúdos científicos aos diferentes contextos psico-pedagógicos, devendo atender principalmente às capacidades cognitivas dos alunos. A ligação entre a teoria e a prática, traduz-se num percurso que é traçado pelo sujeito sobretudo em função de si próprio, o que envolve tomadas de decisão que nem sempre se afiguram fáceis: 1) quer porque se

verifica uma natural tendência para a sobrevalorização do saber-conteúdo, pois *«num ano que é o primeiro é muito difícil, porque vimos da Universidade cheios de ideias e de muita ciência»* (B: 24); 2) quer porque se sentem algumas dificuldades de carácter metodológico, consequência da reduzida experiência profissional, na medida em que *«chegamos cá e temos que seleccionar e saber como é que dar aquilo (...) como chegar aos alunos, como é que eles vão aprender isto da melhor forma»* (B: 24).

A formação de carácter epistemológico contribui igualmente para a construção do perfil global do professor. Fâ-lo questionar-se acerca da natureza da ciência que vai ensinar e permite uma melhor fundamentação dos seus pontos de vista, facto que não deve ser depreciado, uma vez que tais elementos são cruciais no conteúdo da mensagem difundida aos alunos: *«toda a gente (...) deve pensar (...) na ciência (...) que está a leccionar, pensar porque é que é assim e porque é que não é, e pensar nos assuntos de uma forma pessoal, (...) nós temos uma opinião, ou um ponto de vista pessoal a dar, sobre cada assunto. (...) E esse ponto de vista é sempre importante, porque aquilo que vamos ensinar tem sempre um cunho pessoal, tem sempre a nossa (...) visão»* (B: 45). Por essa razão, é também condicionada a forma como o professor trata os diversos conteúdos programáticos, cuja abordagem é o reflexo do cruzamento operado entre a Geografia académica e a Geografia que se tem por pessoal: *«tudo quanto eu aprendi (...) tenho uma opinião acerca dos assuntos, sei aquilo, (...) mas tenho uma opinião a dar: é a minha opinião acerca daquilo! E quando eu vou ensinar, eu vou transmitir, não só aquilo que aprendi, mas também já com a minha opinião, (...) e é isso que os meus alunos vão aprender, (...) para além da Geografia que eu aprendi, eu estou a ensinar uma Geografia que já é “a minha Geografia”»* (B: 45).

Apesar de procurar atingir um certo grau de coerência entre a prática pedagógica e as suas próprias concepções acerca do que é a educação e a educação geográfica, são identificadas algumas contrariedades.

Em primeiro lugar, é referida a natureza dos conteúdos programáticos, ainda que, como referimos antes, a análise do sujeito aos planos curriculares se alicerce em pressupostos que nem sempre estão de acordo com a realidade: *«este ano dei coisas que tinham um bocado a ver com uma visão que eu acho que é muito mais importante da Geografia, uma visão geral que todas as coisas têm relação e aprender a conjugar os fenómenos e a relacioná-los, (...) também ensinei outras coisas que foram listas. (...) Vinha no programa, eu dei! Certos alunos que eu tive decoraram aquilo tudo e localizaram»* (B: 13).

Em segundo lugar, esta dissonância entre a prática pedagógica e as concepções pessoais, parece ter sido reforçada, no caso de Beatriz, pelo tipo de orientações a que foi sujeita durante o espaço da profissionalização. Embora comece por referir que as soluções encontradas por vezes colidiram com as suas ideias, principalmente no âmbito da relação professor-aluno, Beatriz acaba por evidenciar uma certa adaptação do perfil de professor considerado ideal, subordinando-o às exigências de uma prática lectiva

mais pragmática: *«quando uma pessoa sai da faculdade e foi sempre aluno (...), acha que um bom professor é aquele que (...) consegue estar perto dos alunos, que trata os alunos por “tu”, que não cria aquele distanciamento muito grande entre os alunos e nós próprios (...). Entretanto, o tempo vai passando e vamos vendo que talvez essa não será a melhor posição, porque um professor rígido tem facilidade de controlar melhor, por exemplo, casos e situações de indisciplina»* (B: 38).

Assim, parece acentuar-se o conflito entre, por um lado, a vontade de centrar o processo de ensino e aprendizagem no aluno e, por outro lado, a dificuldade em gerir as situações de aula próprias desse contexto.

Ainda que a influência da profissionalização seja adiante objecto de uma análise mais aprofundada, é interessante constatar que, globalmente, Beatriz considera o seu papel pouco importante para a construção do perfil de professor que diz defender: *«eu acho que não ajudou muito, porque por muito que a gente queira, nunca consegue ser igual a ninguém. Temos a nossa própria maneira de ser e de estar e o professor que nós somos depende sempre um bocado disso»* (B: 35). Para o facto não deve ser estranha a circunstância de Beatriz ter estado integrada num processo de formação em escola, demasiado preocupado com a resolução dos problemas didácticos mais imediatos.

Em contrapartida, o sujeito parece atribuir especial destaque aos exemplos da prática de outros professores, por entender que *«a imagem que temos do que é ser professor é um bocado ligada ao professor que a gente gostaria de ser [e] geralmente pensamos num professor que gostámos»* (B: 35) *«quem me dera que eu desse aulas assim!»* (B: 7). Esta observação, que tem implícita uma avaliação das práticas, levam Beatriz a referir somente o caso do docente responsável pela cadeira universitária de «História e Teoria da Geografia», porque *«sabia transmitir, sabia explicar, sabia dar exemplos, tudo de uma forma muito clara, muito esquematizada e eu gostei»* (B: 35). Do mesmo modo, mencionam-se os professores que *«nos conquistam porque (...) nos deixam brincar com a matéria, (...) dão-nos as coisas de uma maneira leve, que nem estamos a dar por isso (...). E é um bocado essa imagem de professor que a gente gostou e que nos conquistou, que nós tentamos ser e é a imagem que nos acompanha»* (B: 35). A valorização das competências didáctico-pedagógicas é coerente com posições já anteriormente expressas a propósito, quer do seu passado escolar, quer das suas concepções de educação, quer ainda das competências inerentes a um correcto desempenho da função docente.

Condicionantes

Os constrangimentos apontados pelo sujeito podem agrupar-se em duas categorias fundamentais: 1) os factores que se prendem com a organização, estrutura e modo de funcionamento do estabelecimento de ensino; 2) os factores de carácter pessoal, decorrentes dos obstáculos sentidos na implementação das metodologias que qualifica como as mais adequadas. Globalmente, as posições expressas por Beatriz salientam as

dificuldades em passar à prática as suas concepções teóricas, situação compreensível se tivermos em conta a sua reduzida experiência profissional.

Superou com aparente facilidade o período de adaptação à vida e às rotinas características de uma escola secundária, o que pode demonstrar-se na afirmação de que *«uma pessoa à partida já sabe com o que tem de contar»* (B: 27). A novidade das condições de trabalho apenas implicou a assunção de um novo papel, tarefa facilitada por se ter integrado num contexto tido por favorável, o qual em grande medida justifica: 1) pela facilidade com que diz adaptar-se a novas situações, pois *«nunca tive dificuldade [em] adaptar-me a um determinado trabalho, a pessoas com características diferentes»* (B: 26); 2) pela circunstância da escola se encontrar na sua área de residência e, por isso, inserida num meio socio-económico conhecido, *«uma escola perto de casa, onde conheço imensos alunos que moram ao pé de mim e isso à partida foi logo um aspecto positivo»* (B: 26); 3) pelo facto de conhecer alguns dos docentes da escola, muitos deles também inseridos em programas de profissionalização, *«professores que até alguns também já conhecia (...), vi que a maioria dos professores também eram novos, havia professores que também eram estagiários e isso é também uma coisa que nos mete mais à vontade»* (B: 26).

Também não foram sentidos como constrangimentos, tanto as regras de funcionamento como os requisitos burocráticos e seus normativos: *«é um sistema novo... a mim não me foi muito difícil encarrilhar (...) de início é adaptar-mo-nos a uma determinada rotina: entrar na sala de professores, levar o livro de ponto, ir para a aula, reger-me por toques de campainha (...), temos de fazer certas coisas que não sabíamos (...) acho que não há problema nenhum, quando uma pessoa tem uma dúvida perguntar "... como é que isto se faz?... Como é que isto é?... Isto é porquê?..." e não tenho dificuldade nenhuma de adaptação»* (B: 27). Nesse sentido, Beatriz afirma ainda que *«vimos para cá um bocado com essa noção: temos de trabalhar a um ritmo, que é o ritmo da escola e que é totalmente diferente»* (B: 27). Se a organização não constituiu entrave à implementação das estratégias e metodologias que tem por mais convenientes, a escassez dos recursos educativos, ou a sua inacessibilidade, também não são um factor ao qual o sujeito atribua grande relevância. Os limites à sua utilização foram ultrapassados através da adopção de soluções precárias mas consideradas como normais na actuação do professor e, por isso, não questionadas: *«quando queria fornecer fotocópias, tinha de pedir dinheiro aos miúdos para fazer fotocópias de documentos que eu achasse interessantes, ou fichas de trabalho e isso, porque aqui, só nos deixavam fotocopiar os testes (...) dificuldades que temos de tentar dar a volta, arranjar outros meios, pronto, pedir dinheiro aos alunos (...), mas têm de ser ultrapassadas»* (B: 27-28).

A indisponibilidade de certo tipo de recursos é sobretudo avaliada sob o ponto de vista quantitativo, porque factor impeditivo de uma maior diversificação das estratégias, mas não como barreira ao desenvolvimento da sua concepção de educação geográfica: *«quando uma pessoa (...) tem uma grande disponibilidade de recursos e pode mostrar, por exemplo, um filme para determinado conteúdo, acho que pode resultar uma*

diversificação das aulas que (...) para nós é mais cómodo (...), houve muitas aulas que tiveram de ser repetitivas, porque não existiam recursos» (B: 28). No mesmo sentido, não deixa de salientar as diferenças relativamente à situação vivida por outros colegas de curso, colocados em estabelecimentos de ensino mais próximos da capital: «senti muito a dificuldade e a distância a Lisboa. Porque os nossos colegas que estavam a fazer estágio em Lisboa, iam ao multimedia, iam aqui, iam ali, arranjavam filmes, arranjavam diapositivos e podiam dar aulas utilizando recursos mais diversificados. Ou alguns deles até tinham (...) escolas onde as fotocópias eram de graça e eu aqui senti um bocado a diferença quando comparava as escolas deles com a minha» (B: 27).

Como maiores obstáculos à sua acção, Beatriz aponta sobretudo condicionantes de carácter pessoal motivadas, quer pela dificuldade em assumir o papel de professor, quer pela sua pouca experiência profissional.

Em primeiro lugar, salienta que por sempre se ter visto a si própria como aluna sentiu algum incómodo em atribuir-se uma postura que acarreta um certo grau de notoriedade: *«sempre gostei muito da escola, mas sempre gostei muito de estar do lado de cá, de estar a ouvir os outros, os outros a falar e eu a ouvir (...). E, depois, uma pessoa vai dar aulas e tem de estar do lado de lá (...) no início é logo um choque! Eu na primeira aula (...) quando fui para a frente, (...) fiquei assim a pensar "... mas eu sempre fui para lá, porque é que agora tenho que vir para aqui?...".» (B: 26).*

Em segundo lugar, teve de tomar consciência de algumas das especificidades do processo de ensino e aprendizagem, quer no que respeita ao conteúdo e forma da mensagem difundida pelo professor, cuja clareza é muitas vezes sobreavaliada, quer no que concerne à adequação do ritmo de trabalho imprimido na aula às capacidades cognitivas dos alunos: *«nós estamos habituados a estar sempre do outro lado, a ouvir (...) enquanto que quando estamos a transmitir é totalmente diferente: (...) temos de ter um trabalho também de selecção, mas tem que ser muito adaptado aos nossos alunos» (B: 25) «coisas que para nós parecem-nos extremamente claras, para eles, primeiro que eles cheguem lá, levam algum tempo e, de início, comeceti por dar a matéria a um ritmo totalmente atordoante (...). Essa também foi uma dificuldade: adaptar o meu ritmo ao ritmo deles» (B: 26).*

Finalmente, Beatriz considera que as rotinas inerentes à função docente podem ser, no futuro, um factor condicionante das práticas. Esta avaliação resulta do modo como o sujeito interpreta o discurso de colegas com maior experiência, particularmente quando estes se referem aos múltiplos constrangimentos profissionais e ao modo como socialmente é encarada a carreira docente: *«o que se ouve dizer é "... Estou farta de dar aulas! Estou farta dos miúdos! Não se ganha de jeito! Os horários são péssimos! Montes de trabalho, montes de stress, e eu não estou para me chatear!..."» (B: 33). Beatriz encontra alguma legitimidade nestas posições, justificando-as porque «as pessoas também ficam numa carreira montes de anos, a ver sempre os mesmos miúdos, com a mesma idade, (...)*

viendo outras profissões a ganhar mais e a ganhar pouco, sentem uma certa revolta, que é traduzida nisso mesmo: desleixo, deixa andar» (B: 33).

Processos e práticas preconizadas

O fio condutor da abordagem pedagógica que Beatriz privilegia é resultante da valorização de princípios estreitamente relacionados com as posições assumidas anteriormente: 1) a indispensabilidade do professor gostar da actividade que desempenha; 2) a necessidade de se criarem relações de empatia entre professor e alunos, como forma destes desenvolverem o gosto pela disciplina; 3) o alicerçar da prática didáctico-pedagógica na realidade conhecida dos alunos, o que exige a procura de exemplos tidos por significativos e próximos das suas vivências. Nesta fase do nosso trabalho entendemos dever aprofundar essencialmente a terceira vertente. A ligação entre a teoria e a prática, quando concretizada através da utilização de exemplos assentes na realidade, exige um intenso trabalho de adaptação conceptual e metodológica, cujos pressupostos devem ser analisados no quadro do que Beatriz define como a «sua Geografia».

Em primeiro lugar, a operacionalização da passagem entre a Geografia universitária e a Geografia escolar deve fazer-se por via essencialmente metodológica — *«em termos metodológicos é que tem de surgir mesmo a grande diferença» (B: 23)* — uma vez que *«podemos dar a mesma coisa, mas a forma como vamos dar tem de ser totalmente diferente, se não os miúdos não vão perceber nada» (B: 23)*. A valorização da dimensão metodológica está de acordo com o facto de Beatriz considerar conceptualmente semelhantes aquelas duas formas de Geografia. A escolha dos exemplos tem apenas em vista a adequação do discurso científico às capacidades cognitivas e aos interesses dos jovens: *«é aí que vamos buscar os exemplos práticos, que têm a ver com eles, de modo a quel eles percebam determinada matéria» (B: 23)* *«quando se ensinam miúdos do 7º ano, para eles perceberem determinadas coisas tem que se ir buscar exemplos (...) que tem a ver muito (...) com a vivência e com o quotidiano deles» (B: 22).*

Em segundo lugar, a selecção dos conteúdos deve atender não apenas às diferenças programáticas entre os vários níveis de ensino, como à necessidade de adaptar as respectivas escalas de análise, processo sempre subordinado ao princípio geral de que *«é a partir dessa escala e daquilo que lhes é próximo, aquilo que eles conhecem, que se deve (...) ir para os conteúdos geográficos. (...) Mas tem que ver um bocado com uma escala que tem a ver com o conhecimento dos alunos» (B: 24)*. No entanto, sob o ponto de vista metodológico, o espaço de manobra do professor está muito condicionado pelo próprio tipo de conteúdos, que por vezes parecem tornar difíceis determinadas opções: *«quando foi para dar os países e as capitais, olhei... Foi países e capitais, não pude fazer mais nada do que estar a localizá-los no “mapinha” e a dar os nomes todos e a escrever no quadro*

(...); noutros conteúdos acho que é possível relacionar sempre com exemplos práticos [que] às vezes (...) podem não ter muito a ver com a Geografia» (B: 24).

Em terceiro lugar, houve que solucionar sob o ponto de vista didáctico-pedagógico um sem número de problemas práticos, desde a adaptação do professor à sua nova função até à escolha dos recursos educativos. Com efeito, Beatriz sentiu sobretudo a dificuldade em se adaptar ao ritmo de trabalho e de aprendizagem dos alunos: *«era dar a matéria — porque, para mim, aquilo estava bem. Mas depois comecei “... mas o ritmo deles é totalmente diferente!... Eles são muito mais lentos, têm de ter muito mais tempo para trabalhar, para fazer determinada tarefa...”»* (B: 26). A escolha dos recursos atendeu a pressupostos já anteriormente referidos, nomeadamente, o tornar o processo de ensino mais atraente, utilizando meios com os quais os alunos tenham contacto frequente: *«para nós é mais cómodo, temos ali um filme onde vai focar aqueles conceitos que a gente quer dar, que a gente quer transmitir. Para os alunos é melhor, porque eles em vez de estar ali a ouvir o professor, sempre naquela posição de transmitir (...) estão a ver um filme, o que para eles é diferente, pode ser mais interessante (...), por vezes, certa matéria a gente pensa “... se eu tivesse um filme sobre isto, era mesmo bom!...” (...) ... “... assim vou ter que fazer outra ficha de trabalho outra vez!...”»* (B: 28).

Em quarto lugar, Beatriz procurou complementar a utilização de recursos variados com o desenvolvimento de metodologias e estratégias também diversificadas: 1) ao nível dos recursos *«apostámos na diversidade (...) mostrámos filmes, convidámos pessoas para vir de fora falar (...), mostraram-se diapositivos sonorizados»* (B: 28); 2) ao nível das metodologias *«desde as (...) mais tradicionais de “... eu sou o professor, vocês são os alunos, têm que estar aí a ouvir-me e a perceber aquilo que eu digo...” a metodologias totalmente diferentes (...), levá-los a perante um problema ou perante um fenómeno (...) fazer trabalhos de pesquisa e depois serem eles próprios a transmitir aos colegas aquilo que aprenderam»* (B: 30).

Apesar da sua tentativa de aproximar a Geografia dos alunos, importa salientar que as opções conceptuais e metodológicas devem ser enquadradas nas preocupações já evidenciadas pelo sujeito: 1) no que respeita ao sentido da sua concepção de *«ensinar bem Geografia»*, na qual se pressupõe a capacidade de *«saber transmitir esses conhecimentos e relacionar tudo com aquilo que tem a ver com eles»* (B: 29); 2) relativamente à necessidade de se criar um bom relacionamento professor-aluno, fazendo *«com que aqueles miúdos todos que estavam ali (...) para além de gostar de Geografia, gostassem um bocado também de mim, enquanto professora deles»* (B: 30), porque *«é mais fácil ensinar a uma turma na qual eu sinto que os alunos gostam de mim, ou gostam da minha maneira de dar as aulas»* (B: 30); 3) no facto de entender que o sucesso de uma metodologia depende mais das características da turma a que se destina e menos da sua natureza e do seu potencial educativo: *«tinha uma turma muito boa, tinha a melhor turma da escola, que era-me extremamente fácil meter os miúdos a trabalhar (...) gostavam imenso daquilo que faziam (...) trabalhos espectaculares, (...) passados no computador, com textos*

magníficos, com uma apresentação óptima, com fotografias (...), a minha colega tinha a pior turma da escola (...) ela tinha que procurar uma posição e estratégias totalmente diferentes, porque os meus alunos não podiam fazer o que os meus fizeram» (B: 43).

No seu conjunto, o esforço de aproximação da educação geográfica à realidade dos alunos não constitui um fim em si mesmo, mas tão somente o meio tido por mais eficaz para a transmissão dos conteúdos geográficos, organizados num esquema conceptual que não é contestado. Quando confrontada com uma questão em que se pretendia que discutisse a eventual interrelação entre as abordagens metodológicas que se privilegiam e o tipo de Geografia que, dessa forma, se difunde, Beatriz responde: *«tipo de Geografia? (...) Que tipo de Geografia?... Não estou a ver assim!...» (B: 42).*

A imagem que se retém da disciplina parece depender menos do seu corpo conceptual e mais das competências do professor em aproximar o discurso científico do dos seus destinatários, processo facilitado quando os contextos educativos são favoráveis. São múltiplos os exemplos que o sujeito apresenta desta sua filosofia de ensino, pelo que apresentamos apenas os que, pela sua abrangência, nos permitem obter um retrato mais fiel das práticas implementadas por Beatriz. Note-se que a aproximação à realidade dos alunos se faz basicamente pela utilização de processos como a metáfora e a analogia.

A propósito do estudo do espaço industrial e da necessidade de se abordarem os seus conteúdos tradicionais (definição de indústria, factores de localização, etc.) procedeu-se à organização de uma visita de estudo a uma empresa industrial localizada na área da escola. Para a professora, os problemas decorrentes desta actividade colocaram-se, por um lado, ao nível da exploração e aproveitamento do conteúdo da visita, de acordo com os objectivos e conteúdos programáticos, por outro lado, ao nível da capacidade dos seus alunos para conceptualizar, a partir de um caso de estudo, os processos inerentes à dinâmica do espaço industrial: *«aconteceu antes de leccionar a matéria (...) “... como é que eu agora vou fazer a passagem de um caso concreto que eles estudaram, para a matéria que eu quero dar (...)”?... Não sei!... Será que eles vão perceber, será que não vão?...» (B: 25).*

Posteriormente, a aproximação à realidade dos alunos deu-se, não por via conceptual, mas através do uso de um subterfúgio gráfico, como é a utilização de uma banda desenhada popular: *«arranjei uma história do “Patinhas” (...) adaptei aquilo e fui introduzindo conceitos que queria dar nessa mesma banda desenhada, mas tudo relacionados com a [empresa] que eles já tinham estudado (...). Eles leram aquela banda desenhada e ficaram a perceber aquilo tudo (...) a partir dali dava para explorar todos os conceitos e eles tinham percebido tudo (...), a partir do momento em que [se] arranja um exemplo prático que tenha a ver com eles, lá está!...» (B: 25).*

Confrontada com a falta de motivação de um aluno para com a disciplina, que afirmava *«... isto não me diz nada, para que é que eu vou saber a evolução da população no mundo, o que é que isto é?...» (B: 40)*, Beatriz aproveitou o interesse e os

conhecimentos desse aluno pela competição automóvel, particularmente na área da *Formula 1*: «eu disse-lhe "... a Geografia tem um bocado a ver com aquilo que tu podes gostar. Se tu fores ver, por exemplo, os locais onde se realizam os grandes prémios, isso é Geografia! É localizar os locais onde se realizam os grandes prémios (...). Se tu tentares relacionar esses locais com, por exemplo, o local de origem dos pilotos (...) isso também é Geografia...". E ele ficou assim "... isso não é nada Geografia!...", "... É! Porque estás a tratar um fenómeno em termos de espaço e ver quais são as relações que existem...". Ele ficou assim "... Ah! Então... mas isso já é... isso já posso fazer e já gosto..."» (B: 40). Independentemente dos resultados obtidos, é importante sublinhar que o exemplo assim dado ao aluno acabou por valorizar uma das abordagens mais tradicionais na educação geográfica, restringindo a disciplina a uma dimensão estritamente locativa que Beatriz desde o início diz criticar.

Profissionalização

Os pontos de vista expressos por Beatriz acerca da profissionalização acentuam a dicotomia entre a formação teórica ministrada pela Universidade e a componente prática que decorreu na escola. Mais do que a distinção entre dois processos de formação didáctico-pedagógica cuja natureza tem um carácter obviamente diferente, o que mais ressalta do discurso da professora é a disparidade entre as filosofias de formação de professores que parecem ser assumidas por ambos os campos, em grande medida fruto dos objectivos, conteúdos e estratégias definidos pelos seus actores.

Pode talvez afirmar-se que a forma como Beatriz encarou o período de profissionalização se traduziu numa subvalorização da formação dada pela Universidade, tida no seu conjunto como desajustada à realidade: «nas cadeiras pedagógicas que nos dão na faculdade, aprendemos teorias, (...) para mim, foram coisas assim muito vagas, que não têm um aspecto prático (...) depois chegamos aqui, chegamos à escola, e (...) temos a prática toda: deram-nos a teoria, agora, temos a prática toda. (...) É tudo muito vago, (...) a psicologia, as análises de situações educativas (...) não nos mostram o que é, nem o que são os alunos, nem o que é a realidade das nossas escolas, tudo aquilo está um bocado ultrapassado. (...) Se há coisinhas que podemos aproveitar, a maior parte "... é melhor é esquecer!..."» (B: 34) «os alunos dos quais os professores que nos deram as disciplinas pedagógicas nos falam, foram os alunos de há dez anos, e não os de agora» (B: 44). Assim, Beatriz pareceu não entender a importância do professor se munir de referenciais teóricos que o auxiliem a compreender a complexidade do fenómeno educativo. Este facto, embora possa ser imputável a deficiências na metodologia seguida durante o próprio processo de formação, não deve ser desligado da postura evidenciada pelo sujeito ao longo de todo o seu discurso, todo ele caracterizado por um forte pragmatismo.

Refere-se que a formação forneceu algum referencial teórico-conceitual, a que faltou apenas uma ligação à prática, através de actividades «experimentais» entendidas como forma de avaliação da sua adequabilidade à realidade da Escola e das situações de aula. No entanto, é importante não esquecer que esta abordagem está muito dependente do tipo de problemas com que cada formando é confrontado, sendo difícil uma normalização das soluções. Se as questões colocadas pelos jovens professores tiverem por único objectivo a resolução de «casos» imediatos, é provável que as respostas pouco mais sejam que generalidades, pois quaisquer outras são impossíveis quer porque deve evitar-se uma didáctica prescritiva, quer porque não existe por parte dos formadores a vivência das situações. O exemplo dado por Beatriz é significativo das suas necessidades: *«surgiu um problema com a maneira de lidar com um aluno “... o que é que vamos fazer com um aluno que, por exemplo, leva revistas para a aula e está ali a ler e não está a prestar nenhuma atenção?...”. (...) Lá na Psicologia e na ODC disseram “... se calhar, se ignorares ele acaba por se chatear, arruma o livro, a revista e toma atenção à aula...” Eu posso fazer isso! Agora se vai resultar (...) só vamos saber com ele e com aquela situação específica, pela nossa experiência»* (B: 36).

Neste quadro, o período de formação pedagógica é visto como um tempo de experimentação, no qual a actuação dos jovens professores é deixada um pouco ao acaso: *«foi um bocado experimentar as coisas, a ver o que é que resultava, o que é que não resultava e isso mata um bocado a (...) experiência... a ver que a realidade é um bocado diferente»* (B: 43). Por outro lado, a falta de ligação entre a teoria e a prática, apenas serve para reforçar os sentimentos de insegurança, que tornando ainda mais premente a procura de soluções para os problemas da “prática” lectiva, acaba se reflectir numa maior desvalorização do conteúdo da componente teórica da formação de professores: *«nós somos lançados para o estágio, mesmo assim de um momento para o outro. Vamos dar aulas (...) metem-nos lá à frente (...) é mesmo “... desentrasca-te, faz o que... faz o que achas... aquilo tudo que aprendeste, agora fazes aquilo que achares melhor!...”»* (B: 44).

Atendendo aos interesses e preocupações manifestados por Beatriz até ao momento, não é de estranhar que o sujeito tivesse respondido, a propósito de uma questão através da qual se pretendeu saber se a formação também permitiu uma reflexão em torno das diferentes concepções de educação geográfica, o seguinte: *«Não... é um bocado... não sei... isso... [pausa prolongada]... (...) é muito bonito, ouve-se falar, mas quando uma pessoa vai dar aulas vê que a realidade é um bocado diferente, (...) não se vai pensar tanto em concepções de Geografia, vai-se mas é pensar como é que eu vou dar, “... como é que eu vou dar esta aula? Como é que os alunos vão reagir? O que é que eles vão fazer? Como é que eles vão trabalhar?...”»* (B: 41-42). Apenas a «Didáctica Específica» constituiu um espaço de alguma discussão conceptual, ainda que com o objectivo de avaliar quais as metodologias mais adequadas à difusão de uma certa concepção de Geografia: *«quais as metodologias (...) melhores para uma Geografia que aposta no “saber pensar o espaço”, tem que ser uma Geografia mais próxima do aluno, (...) eu acho que nos*

dão a ver que temos um leque muito grande e que temos de escolher e que determinada opção (...) pode chegar a fins diferentes (...). Depois, o que nos falta é a prática» (B: 43).

É neste contexto que o papel desempenhado pelo professor acompanhante do processo de formação em Escola assumiu maior relevância. Através da sua acção, Beatriz encontrou resposta para as suas dúvidas e preocupações, os exemplos, a ligação entre a teoria e a prática que na Universidade não foi capaz de fazer: *«acho que uma pessoa mais experiente (...) o orientador de estágio, que já é uma pessoa “batida”, que já tem aquela experiência toda (...), para determinada situação, “... tentem lá fazer isso a ver como é que os alunos reagem...” e, por vezes, a gente fazia e via que resultava (...). E, depois de detectado o problema, fazia-se aquilo que o orientador dizia que poderia resultar (...) e tudo isto acho que não se aprende em faculdade nenhuma, nem em disciplina pedagógica nenhuma, nem em nada»* (B: 37). Esta filosofia da formação, na qual se subvaloriza o conhecimento das coisas em favor da acção, teve os seus reflexos numa concepção de «didáctica» demasiado restritiva, porque essencialmente ligada ao desenvolvimento de competências ao nível do «saber-fazer»: *«[o] “como” dar aulas e “como” dar aulas perante determinados alunos. Ou seja, canalizar mais a forma como se lecciona de acordo com as turmas, ou de acordo com os alunos»* (B: 37). Pensamos que, no caso de Beatriz, esta postura não originou situações de conflitualidade, por estar de acordo com as suas próprias concepções acerca do que é ser “bom professor”.

Mas o relativo dirigismo que o «orientador de estágio» tomou sobre si e a sua função de conselheiro mais experiente não deixou de condicionar as opções de Beatriz, forçada a tomar decisões, por vezes, contra a sua própria vontade. Recorde-se, por exemplo, a imagem que a professora reteve do programa do 7º ano unificado, então qualificado como epistemologicamente conservador, a qual é sobretudo o fruto desta influência e menos o resultado da sua leitura pessoal. A valorização da dimensão locativa desse programa é, neste sentido, um exemplo pertinente: *«eu ao princípio tinha seleccionado um conjunto de países que achava mais importante e eu perguntei “... então será que agora tenho que ensinar todos os países e todas as capitais e a localização aos miúdos?...” e ele aconselhou-me “... Ah! Faz parte do programa, é melhor que dês isso assim...” e eu (...) contra um bocado a opinião e eu dei, (...) até numa aula assistida, eu não tinha focado os pequenos... vá lá, os pequenos países (...) e ele chamou-me a atenção “... Olhe que lhe faltam países!...”, lá no mapa, não tinha localizado tudo “... faltam-lhe aí países!... Tem que dar isso aos miúdos...”, pronto lá vai!... [risos]»* (B: 14).

Contudo, Beatriz entende que o conteúdo e as orientações da formação pedagógica não contrariaram as suas concepções de professor, quer porque não lhes atribuiu importância, quer porque se verificou uma certa acomodação à situação vivida, quer ainda porque se identificou com as soluções didáctico-pedagógicas que foram tomadas: *«[não se sentiu contrariada?] Não! Acho que dependeu muito mais da forma de eu ser e de estar, ou de me sentir mais ou menos à vontade, do que propriamente com as bases que me deram»* (B: 36). O corredor de liberdade que o professor em formação acaba por

construir é, para a professora, o resultado de opções estritamente pessoais: *«Eu acho que margem de manobra temos! (...) Às vezes, é um bocado difícil (...) tentar fazer que aquilo funcione e... porque também (...) não temos muita experiência, estamos ali "... como é que vamos fazer, como é que não vamos?..." Mas acho que há sempre espaço de manobra e temos sempre opções que podemos tomar (...). É uma questão de escolha pessoal»* (B: 41).

Nota conclusiva

Após a apresentação dos resultados, é possível identificar algumas das tendências que emanam da análise do conteúdo das entrevistas de acordo com as categorias definidas para o efeito. São essas linhas estruturantes do discurso dos sujeitos que se sintetizam nos quadros seguintes, surgindo os professores agrupados segundo os critérios adoptados para a selecção.

Quadro VI — Definição de Geografia

	LAURA	HELENA
Elementos de definição	<ul style="list-style-type: none"> • A Geografia é encarada como a ciência de integração de fenómenos naturais e humanos, de que resulta a sua posição de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais; • Entende que a visão integradora é não só um factor de individualização da ciência, mas também a única forma de aceder ao conhecimento da realidade; • Considera que a síntese de saberes transforma a Geografia na ciência que permite compreender o mundo; • Recusa uma Geografia que, assente numa abordagem locativa, reduza o seu objecto à simples descrição da superfície terrestre; • A integração dos saberes permite equilibrar os excessos da quantificação, embora entenda que esta permitiu à disciplina adquirir cientificidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O «espaço» constitui o verdadeiro objecto de estudo da Geografia, pois todo e qualquer fenómeno que ocorra sobre a superfície terrestre pode ser analisado segundo uma dimensão espacial; • A Geografia procede à interrelação de diferentes tipos de fenómenos a várias escalas, abordagem possível por se tratar de uma ciência de integração de saberes; • A posição de charneira que a ciência ocupa entre as várias áreas científicas, justifica-se por se tratar de uma disciplina «especializada» na síntese; • A Geografia ciência vocacionada para a resolução de problemas, cuja individualidade resultaria de tratar as questões do desenvolvimento, do crescimento, do ordenamento e do planeamento sob uma perspectiva espacial; • Recusa do conceito clássico de «região» como entidade espacial una e homogénea.
	JORGE	BEATRIZ
	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica-se com a Geografia de pendor neopositivista, na qual a ciência se dedica ao estudo integrado da distribuição dos fenómenos na superfície terrestre, com o intuito de compreender a complexidade das interacções entre o humano e o natural, num contexto espacial; • Questiona os critérios de cientificidade da nova Geografia e a sua concepção demasiado economicista do Homem; • A influência de paradigmas mais recentes leva-o a valorizar uma componente mais social, pela qual a Geografia se deveria dedicar ao estudo das questões sociais, valorizando a dimensão humana e a individualidade das várias formas de intervenção sobre o espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Geografia é vista como ciência de síntese, fruto da integração de saberes de natureza diversa, de que decorre a sua posição de charneira entre as ciências sociais e as ciências naturais; • O conhecimento integrado da superfície terrestre tem em vista o estudo das distribuições espaciais e das suas causas; • Valoriza uma Geografia tendente para o conhecimento das pessoas e do mundo, negando embora o conteúdo conceptual da corrente regional, com destaque para sua noção de «região»; • Critica o reducionismo e excessos da quantificação; • Da síntese destes elementos nasce uma Geografia do «senso comum», menos "científica", mas mais apta a compreender a interacção do Homem com o meio, do que qualquer um dos paradigmas vigentes.

A Geografia é encarada como uma ciência de síntese e de integração de fenómenos físicos e humanos, que se situa na charneira entre as ciências naturais e humanas. O seu objecto de estudo é o «espaço», dimensão que assegura a sua individualidade face a outros ramos do saber. A disciplina dedica-se à análise das causas que justificam as

distribuições dos fenómenos na superfície terrestre, dessa forma permitindo aceder a um conhecimento do mundo. Sob o ponto de vista metodológico recusam-se os excessos da quantificação e a sua visão demasiado economicista dos fenómenos humanos; em alternativa privilegia-se uma componente mais social, centrada nas questões do desenvolvimento, do ordenamento, da interacção do homem com o ambiente.

A frequência da Escola e o percurso entre esta e a Universidade, foram marcados por um complexo jogo de influências de natureza e importância diversas e pela memória de uma prática geográfica, nuns casos tida por epistemologicamente tradicional, noutros por metodologicamente heterógenea (Quadro VII).

Quadro VII — Da Escola à Universidade

			LAURA	HELENA
Trajecto entre a Escola e a Universi- dade	Escola		<ul style="list-style-type: none"> • Apesar do carácter descritivo da prática lectiva, a escola deu da Geografia a imagem de uma ciência que permitiria conhecer o mundo, dada a sua natureza integradora; • A escolha da Geografia como curso de licenciatura foi reforçada pela acção negativa dos professores de outras áreas disciplinares; • Considera positiva a acção dos professores de Geografia da época, mas sem destacar nenhum em particular; • A influência desses docentes não é atribuída ao conteúdo e métodos privilegiados na prática, mas tão somente à sua postura. 	<ul style="list-style-type: none"> • A escolha da licenciatura em Geografia constituiu uma forma de oposição à postura e às práticas dos professores de outras áreas científicas; • Aversão à educação geográfica tradicional, assente num ensino factual, descritivo e fazendo apelo exclusivo à memorização; • Destaca o papel de um seu professor de Geografia, cuja acção traduziu uma ruptura com as práticas vigentes na época e contribuiu para a mudança da sua imagem da ciência, lançando as bases das suas concepções de educação e de educação geográfica.
	Universi- dade	Influência	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionou uma boa formação científica e a possibilidade de confrontar diferentes correntes de pensamento, de que resultou uma maior consciência epistemológica acerca da natureza da ciência; • Utilização de métodos de trabalho que lhe permitiram desenvolver as suas capacidades de pesquisa e investigação; • Possibilitou a aplicação de novos métodos de recolha e tratamento de dados, no decurso da introdução gradual da nova Geografia; • Transformação conceptual dada pela possibilidade de estudar o espaço sob outras perspectivas, de onde se destaca a nova forma de encarar o conceito de «região»; • Permitiu a participação num processo de transição e de ruptura epistemológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Embora desvalorize, no seu conjunto, o papel influenciador da Universidade, considera importante a formação científica recebida e o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, por via dos métodos de trabalho ali privilegiados; • Avaliada apenas posteriormente, considera de modo algo ambíguo a influência da Universidade, fruto sobretudo da originalidade do conteúdo científico e da difusão de uma certa imagem social da Geografia; • Modo de funcionamento avaliado muito negativamente, destacando os critérios de avaliação muito rígidos e arbitrários;
		Fontes	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da obra de Peter Haggett, <i>Geography: a modern synthesis</i>; • Alusão à influência de Jorge Gaspar, responsável em Portugal pela introdução da nova Geografia; • Referência especial para a acção de Ilídio do Amaral, de quem destaca a postura e a acção como professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em acordo com a reduzida influência atribuída à Universidade, são escassas as referências a autores ou obras; • Professores avaliados pela sua postura e mestria; • Reduzida influência de geógrafos como O. Ribeiro, ou I. do Amaral.

	Universidade	Fio Condutor	<ul style="list-style-type: none"> No global, qualifica a formação recebida de "clássica", termo a que atribui o sentido de descritivo e epistemologicamente vinculado ao paradigma regional da Escola Francesa, muito embora se sentisse já a emergência de um novo paradigma; Coerência epistemológica muito da responsabilidade do núcleo duro de responsáveis pelo Centro de Estudos Geográficos, cuja acção, contudo, não cerceou o contacto com outras abordagens geográficas. Refere algumas deficiências de carácter estrutural, motivadas pelo facto do curso ser ministrado em diferentes Instituições de Ensino Superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Hesitações quanto à existência, ou não, de um fio condutor de carácter epistemológico, o qual é tido como algo resultante da própria existência do curso e não da sua estrutura e organização; Manifesta a percepção de que existiria um ideário comum, assumido em todas as cadeiras que frequentou, e assente numa ideia de renovação e de ruptura com uma Geografia tida por "antiga" e "desactualizada"; Coerência metodológica, por via da utilização sistemática dos métodos quantitativos, sem pôr em causa a homogeneidade dos grupos de trabalho definidos em torno das áreas da Geografia Física e Humana.
			JORGE	BEATRIZ
Trajecto entre a Escola e a Universidade (cont.)	Escola		<ul style="list-style-type: none"> Ausência de qualquer influência por parte da Escola secundária; Classifica a Geografia escolar de possibilista, tanto ao nível conceptual como metodológico; Culpa os professores por uma prática demasiado vocacionada para a memorização, decorrente de um ensino factual e descritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Difundiu a imagem da Geografia como ciência conotada com um saber amplo e diversificado, dando a possibilidade de conhecer lugares, povos e culturas diferentes; Desempenhou uma função de inculcação que prosseguiu depois já na Universidade; Atribui alguma importância à frequência da cadeira no 12º ano de escolaridade, realçando o papel do professor da altura, sobretudo pelo seu perfil pessoal e pelas metodologias utilizadas.
	Universidade	Influência	<ul style="list-style-type: none"> Procurou obter uma visão alargada acerca dos temas centrais de reflexão epistemológica em Geografia, embora escolhendo autores que se demarcassem do paradigma regional; Apesar da sua identificação com a nova Geografia, critica a rigidez conceptual do curso e a falta de abertura às ideias que pudessem pôr em questão o paradigma tido por dominante. 	<ul style="list-style-type: none"> Concorreu para a formação teórico-científica e para o desenvolvimento de uma certa postura epistemológica; Aparente inexistência de uma concepção global de Geografia, que dificulta a percepção da estrutura e organização do curso de licenciatura; Contribuição algo difusa sob o ponto de vista epistemológico, pelo confronto sentido entre regionalismo e neopositivismo; A Universidade é essencialmente fonte de aquisição de saber e de métodos de trabalho e investigação.
		Fontes	<ul style="list-style-type: none"> Refere a leitura de autores cujos textos estão claramente conotados com a nova Geografia; Destaca a frequência da cadeira de «História e Teoria da Geografia», quer pelo próprio conteúdo, quer pela prática do docente responsável; Contribuiu para alargar os seus referenciais teóricos e permitiu o contacto com outras correntes de pensamento geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> Influência de Orlando Ribeiro, por via da leitura dos seus textos; O papel dos docentes decorreu sobretudo dos seus métodos de ensino; Referência de excepção à cadeira de «História e Teoria da Geografia», marcante pelo conteúdo e pela acção do professor responsável, pois lhe tornou possível atribuir um sentido global ao estudo da Geografia e ao papel nela atribuído ao Homem.

No que respeita à construção de uma imagem da Geografia, os sujeitos parecem atribuir reduzida importância à sua passagem pela Escola, o que em parte se explica se atendermos ao facto de qualificarem a educação geográfica da época de «tradicional»; o adjectivo decorre menos de uma apreciação de natureza epistemológica e mais da

avaliação das práticas de um ensino que é classificado de factual, de descritivo e vocacionado apenas para o desenvolvimento de capacidades de memorização. Neste quadro, os objectivos da disciplina acabariam por se resumir à difusão de um conhecimento centrado no propósito de mostrar a diversidade do mundo.

Não admira, pois, que a sua decisão de vir a frequentar a licenciatura em Geografia tenha sido muito pouco influenciada pelo tipo de educação geográfica com que foram confrontados enquanto alunos, o que não se afigura estranho se atendermos à discordância que manifestam, hoje, relativamente à forma como se processava o ensino da disciplina. No mesmo sentido, sentem alguma dificuldade em destacar a acção dos professores, dos quais retêm muito poucas recordações e cuja acção associam ao estilo da Geografia escolar de então. As poucas excepções servem usualmente para referir a actuação de docentes que deixaram evidenciar uma ruptura, ainda que ténue, com as práticas vigentes.

O papel e influência da Universidade são salientados sobretudo no domínio da formação científica e dos métodos de trabalho, que lhes permitiram desenvolver capacidades de investigação. No caso dos professores mais jovens, destaca-se a heterogeneidade das leituras relativamente à concepção global de Geografia emergente da estrutura do curso, a aparente inexistência de coerência epistemológica. No que respeita às fontes de influência propriamente ditas, enquanto Laura e Helena valorizam a acção didáctico-pedagógica de alguns, poucos, professores, Jorge e Beatriz são unânimes em destacar a frequência da cadeira de «História e Teoria da Geografia», quer pelo seu conteúdo — que permitiu o confronto entre diferentes linhas de pensamento geográfico —, quer pela postura assumida pelo docente responsável, aberto à discussão de pontos de vista diferentes dos por si perfilhados.

Quadro VII (continuação)

			JORGE	BEATRIZ
Trajecto entre a Escola e a Universi- dade (cont.)	Universi- dade (cont.)	Fio Condutor	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica como linha dominante o paradigma neopositivista; • Nota alguma incoerência de teor epistemológico, em resultado da falta de ligação entre as diferentes áreas temáticas do curso; • Estrutura do curso de difícil apreensão, pois o conteúdo das diferentes cadeiras é determinado pelos interesses dos docentes e não por uma estratégia que reflecta uma concepção global de Geografia; • Discrepância entre a teoria e a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • A componente espacial como único traço unificador face a uma clara dicotomia entre as áreas da Geografia Humana e da Geografia Física, fruto da forte competição entre grupos de professores; • Dificuldade em compreender a orgânica das diferentes cadeiras, ante a excessiva parcialização dos conteúdos; • Dificuldade em proceder a uma categorização epistemológica, pois a ruptura paradigmática não é assumida de modo coerente, sendo antes uma consequência da necessidade de mudar.

Regista-se também uma forte discrepância quanto ao modo como cada professor encara a existência, ou não, de um fio condutor epistemológico que tivesse servido de referente à estrutura e modo de funcionamento do curso. Apenas dois sujeitos declaram

ser possível identificar claramente uma linha dominante (Laura — Geografia regional; Jorge — paradigma neopositivista), evidenciando os restantes maiores dificuldades a este nível. Faz-se alusão a alguns conflitos e incongruências, referidos principalmente pelos professores mais novos, que apontam a dificuldade em apreender a estrutura e orgânica do curso, a acentuada dicotomia entre Geografia Física e Humana, o excessivo parcelamento dos conteúdos e a relativa competição entre grupos de interesse, a dissonância entre a teoria e a prática.

Quadro VIII — As concepções de educação e de educação geográfica

			LAURA	HELENA
Concepções de Educação e de Educação Geográfica	Educação		<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso entre o rigor da linguagem e do conteúdo científico e a necessidade de pôr os alunos em contacto com ambientes didácticos diversificados; • Privilegiar o desenvolvimento de capacidades de pesquisa, de recolha e análise de dados, como forma de adaptar a educação à realidade; • Prática do professor alicerçada no princípio da diversificação das estratégias e metodologias; • Procurar que a relação professor-aluno assente num equilíbrio entre «autoridade» e «liberdade». 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação como sinónimo de «formação», o que pressupõe a redefinição das finalidades e dos objectivos educativos; • Valorização do desenvolvimento de capacidades e competências para uma melhor inserção dos alunos num mundo em mudança; • Subvalorização do saber-conteúdo, decorrente de se privilegiarem os processos em detrimento dos produtos; • Processo educativo alicerçado nos interesses dos alunos, o que pressupõe a utilização dos métodos activos; • Alteração do papel do professor, tanto no sentido da flexibilização das práticas, como no da relativização do seu próprio saber.
	Educação Geográfica	Concepção Global	<ul style="list-style-type: none"> • Similitude dos termos em que são definidas as finalidades da educação geográfica e o conteúdo da sua definição de Geografia; • A educação geográfica deve auxiliar os alunos a compreender a diversidade de aspectos da superfície terrestre a diferentes escalas; • Permitir o desenvolvimento de capacidades, de competências e de atitudes, tendentes a um maior espírito crítico e interventivo, em proveito de uma educação para a cidadania, muito embora a educação geográfica também pareça assumir-se como um fim em si mesmo; • Aproximação da Geografia aos interesses dos alunos, através do incremento de estratégias diversas mas enquadradas numa óptica de resolução de problemas; • A interdependência entre o conteúdo da mensagem geográfica e as metodologias utilizadas, deve pressupor também uma reflexão em torno da filosofia subjacente à própria ciência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alicerçada no princípio de que, na Escola, se deve sobretudo “fazer” ao invés de “ensinar” Geografia; • A educação geográfica como processo através do qual se promove o conhecimento do espaço e suas formas de organização, acompanhado pelo desenvolvimento de atitudes e de capacidades para uma intervenção face a essa mesma organização; • A educação geográfica como um contributo da educação para a cidadania, entendida esta como processo formativo de cariz interdisciplinar; • Prática fundada em estratégias de motivação e envolvimento, nas quais a informação e a construção do saber são um meio e não um fim em si mesmos, com a consequente redefinição dos critérios de avaliação; • Implementação de estratégias diversificadas tendo subjacente a utilização do método científico e o uso frequente de informação difusa; • Capacidade de aproveitar as realizações dos alunos como pretexto para se intensificarem as ligações entre a Escola e a Comunidade.

	Educação Geográfica	Passado e presente	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que, no passado, dada a sua índole clássica e regionalista, a Geografia escolar se afirmou como disciplina essencialmente locativa, sem problemática, de conteúdo factual e enciclopédico; • A evolução positiva da imagem da Geografia na escola, em especial junto dos alunos, deveu-se sobretudo à mudança das práticas levada a cabo por muitos professores, numa tentativa para aproximar a ciência da realidade; • Para que essa tendência se mantenha é importante proceder a uma renovação conceptual e incrementar novas formas de articulação curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • No passado, Geografia escolar de tipo «regional», com preocupações essencialmente locativas; • Prática pedagógica traduzida num ensino centrado no professor, de conteúdo enciclopédico e livresco, destinado à memorização; • Manifesta incapacidade para promover o envolvimento dos alunos, com subvalorização do potencial educativo de muitos recursos; • Actualmente, associa a Geografia escolar à «nova» Geografia, pela aplicação de novos métodos de recolha e tratamento de informação; • Sente que a Escola tende a assumir e a adoptar os valores e comportamentos que preconiza de acordo com as suas concepções.
			JORGE	BEATRIZ
Concepções de Educação e de Educação Geográfica (cont.)	Educação		<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza a vertente formativa em detrimento da transmissão de informação; • Privilegia a ligação da escola ao meio envolvente e aos interesses dos alunos; • Destaca a importância das metodologias de resolução de problemas como via para o desenvolvimento de atitudes e capacidades, levando os alunos a “pensar”; • Processo educativo centrado nos alunos, reservando ao professor o papel de coordenador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve atender-se à necessidade dos alunos apreenderem informação que lhes permita conhecer a realidade; • Processo educativo construído a partir da realidade vivida pelos alunos; • Afiguram-se determinantes as capacidades didáctico-pedagógicas demonstradas pelo professor, como forma de transmitir com rigor e correcção a informação científica; • Equilíbrio difícil entre a opção de centrar o processo educativo no aluno e o papel central que é atribuído ao professor na sala de aula.
	Educação Geográfica	Concepção Global	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa de uma educação geográfica de base possibilista, assente na transmissão do saber e incapaz de evidenciar a integração dos processos espaciais; • Entende que o papel educativo da Geografia se deve subordinar aos princípios definidos para o conjunto do currículo; • A educação geográfica deve permitir dar resposta aos interesses e preocupações dos alunos; • Entende que é urgente proceder à renovação conceptual e à mudança das práticas dos professores, processo que deve ser acompanhado por novas formas de utilização dos recursos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A educação geográfica deve reflectir a ciência mas exprimir-se através de uma linguagem próxima do «senso comum»; • Finalidade assumida «saber pensar o espaço», entendido como realidade ligada ao quotidiano das pessoas; • Privilegia o desenvolvimento de atitudes, de valores e de capacidades, em detrimento da transmissão do saber; • Adopção de metodologias que permitam uma aproximação à realidade dos alunos e aos seus interesses num compromisso difícil com uma filosofia de ensino organizada em torno do princípio de que é fundamental «ensinar bem»; • Reflecte a dicotomia «Geografia-ciência» e «Geografia-senso comum».

Todos os professores entendem que a Escola se deve aproximar da realidade vivida pelos alunos. A uma tendência para a subvalorização do «saber-conteúdo» associa-se o entendimento de que a educação deve privilegiar o desenvolvimento de atitudes e capacidades. Neste contexto a «educação» é encarada fundamentalmente enquanto actividade formativa, o que pressupõe também uma alteração dos papéis do professor. Afirma-se como importante a renovação das metodologias e estratégias de

ensino e aprendizagem. Nos casos de Laura e de Beatriz, sente-se igualmente o peso que estas professoras atribuem ao rigor científico e à necessidade do professor demonstrar o domínio de competências de índole didáctico-pedagógica.

Verifica-se existir consonância entre o conteúdo das concepções de educação e de educação geográfica, devendo esta contribuir do mesmo modo para o desenvolvimento de atitudes e de capacidades e estar associada ao incremento de metodologias de resolução de problemas e de pedagogias activas, que permitam aos alunos adquirir ferramentas de análise, de compreensão e de intervenção sobre a realidade envolvente. Tal como anteriormente, também no domínio específico da educação geográfica se deve procurar que a acção educativa constitua um meio de aproximar a Escola dos interesses dos alunos, um contributo para a consecução de objectivos que não se esgotem e transcendam a transmissão dos conteúdos estritamente geográficos.

No que respeita à comparação que cada sujeito estabelece entre a educação geográfica com que foi confrontado enquanto aluno e aquela que julga ser praticada actualmente, entendemos de interesse separar o discurso dos dois grupos de professores. Para Laura e Helena, a Geografia dos seus tempos de Escola é qualificada de clássica e de regional; atribuem-lhe um carácter essencialmente locativo, livresco e enciclopédico, isento de qualquer problemática e incapaz de motivar o envolvimento dos alunos. Consideram registar-se hoje em dia uma alteração dessa imagem, sobretudo por via da acção dos professores e da sua capacidade de inovação metodológica.

Quadro VIII (continuação)

			JORGE	BEATRIZ
Concepções de Educação e de Educação Geográfica (cont.)	Educação Geográfica	Passado e presente	<ul style="list-style-type: none"> • Considera a Geografia escolar do passado um decalque da Geografia universitária de base regional, muito influenciada por Orlando Ribeiro; • Refere o papel das concepções dos professores como factor condicionante das orientações que estes valorizam na sua prática; • Associa as mudanças sentidas actualmente sobretudo à alteração dos métodos mas sem reflexo ao nível conceptual; • Considera que se continua a privilegiar uma Geografia assente na transmissão dos conteúdos e no papel central do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera não existirem diferenças significativas entre a educação geográfica praticada nos seus tempos de estudante e a actualidade; • Salaria que essa imagem advém de um certo tradicionalismo associado a um longo passado de ensino factual e de cariz essencialmente locativo; • Entende que a reforma curricular traduziu um retrocesso a uma Geografia que julgava estar abandonada, facto que se deve a uma avaliação superficial dos novos programas; • Ressalva sobretudo a mudança verificada pela introdução de novas estratégias de ensino e aprendizagem e a alteração nos modos de utilização de alguns recursos educativos.

Curiosamente, e apesar do lapso de tempo que separa a época em que cada um dos quatro professores frequentou o ensino básico e secundário (fig. 9), a imagem que Jorge e Beatriz parecem ter retido da Geografia escolar é muito semelhante à que foi expressa por Laura e Helena. Consideram que a educação geográfica que lhes foi ministrada na Escola continuava a apresentar um cariz regionalista, valorizando um ensino factual e

transmissivo, de base essencialmente locativa, não muito diferente daquele que se pratica actualmente. Da mesma forma, entendem que as alterações verificadas se deveram principalmente a uma mudança metodológica, sem transformação das concepções de ciência que lhe estão subjacentes.

Quadro IX — Relações Universidade - Escola

LAURA	HELENA
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização das relações de tipo institucional, como forma de obstar ao divórcio actualmente existente; • Considera sem fundamento os juízos de valor que no Ensino Superior se fazem da Geografia escolar, o que é justificado pelo seu frequente alheamento face às realizações do Ensino Secundário; • A intensificação dos contactos e dos fluxos informativos, poderia conduzir a uma definição conjunta das finalidades e objectivos da educação geográfica, com benefícios mútuos ao nível das competências geográficas que seria possível desenvolver nos alunos; • Embora necessária, a renovação da Geografia escolar não pode passar pela transposição, para a Escola, dos esquemas conceptuais da Geografia universitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguma dificuldade em delimitar as esferas de influência da Universidade e da Escola no que respeita à definição das orientações para a educação geográfica; • Considera indispensável o acordo e consonância entre as concepções de Geografia perfilhadas pela Universidade e Escola; • Evidenciando alguma postura contraditória, entende que a Escola deve ser a única responsável pela definição do quadro que deve orientar e reger a educação geográfica; • Inexistência de especificidade teórico-conceptual no ensino universitário porque as áreas de estudo são idênticas às da Geografia escolar; • Impossibilidade de transposição dos seus esquemas conceptuais.
JORGE	BEATRIZ
<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade é vista como área difusora de modernidade e, por isso, importante para a mudança da Geografia escolar, tanto ao nível dos conteúdos, como dos métodos de trabalho, embora atendendo ao contexto específico do ensino secundário; • Aprofundando as suas relações com a Universidade, a Escola reforça as suas ligações ao meio e torna-se sensível aos problemas dos alunos; • Entende não ser possível nem vantajosa a transposição dos modelos conceptuais adoptados na Universidade, devendo a Escola encará-los criticamente, mantendo a abertura a outras perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parte do pressuposto que não existem, sob o ponto de vista epistemológico, grandes diferenças entre a Geografia universitária e a Geografia escolar; • Entre as duas deve verificar-se apenas um trabalho de adaptação, através da selecção dos conteúdos e dos métodos, por forma a tornar acessível aos alunos a informação a leccionar.

Parecem evidenciar-se duas vertentes de análise: por um lado, entende-se que a Universidade se deve assumir como fonte de inspiração conceptual e metodológica da educação geográfica a desenvolver ao nível da Escola, pelo que importa aprofundar os laços e a cooperação institucionais; por outro lado, considera-se não existirem grandes diferenças de natureza epistemológica entre a Geografia que se pratica numa e noutra Instituição, muito embora também se julgue que não se deve proceder à mera transposição dos modelos conceptuais que estruturam o ensino universitário. À Escola compete a tarefa de proceder às necessárias adaptações didáctico-pedagógicas, por forma a assegurar, ao mesmo tempo, a permanente actualização do conteúdo científico da disciplina e a sua subordinação às finalidades e objectivos gerais definidos para a educação básica.

No processo de passagem da Geografia académica ao ensino, a Universidade constitui a única fonte de influência apontada pelo conjunto dos quatro professores (Quadro X), não obstante o seu papel se limitar à componente de formação científica, a que se associa no caso de Jorge e Beatriz, a componente didáctico-pedagógica. Contudo,

uma vez que esta fez parte integrante do plano de estudos da licenciatura, pensamos poder afirmar que os sujeitos a encararam como mais uma das vertentes do seu curso e, por isso, com um valor semelhante à componente científica propriamente dita.

Quadro X — Passagem da Ciência Académica ao Ensino - Influências

LAURA	HELENA
<ul style="list-style-type: none"> • Prática lectiva influenciada sobretudo pelas suas concepções de educação e de educação geográfica; • Propósito de implementar com os alunos, metodologias de cariz semelhante às que foram privilegiadas durante a frequência do curso de licenciatura; • Identificação com o perfil e postura evidenciadas por alguns docentes da Universidade; • Destaca o papel da sua própria reflexão e processo de autoformação epistemológica, como justificação para a adopção de determinados esquemas conceptuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzida importância atribuída à influência da Universidade para além da que decorre da formação de carácter científico ali recebida; • Assinala o papel desempenhado por um seu professor do ensino secundário de quem apreciou a postura e a concepção de Geografia; • Destaca sobretudo a acção do seu orientador de estágio, com quem sentiu uma profunda identificação e com quem pode partilhar e desenvolver muitas das suas ideias; • Identifica ao longo do seu percurso como professora, vários períodos, marcados pela conjugação de diferentes fontes de influência, com reflexos ao nível das práticas que foi, por isso, privilegiando.
JORGE	BEATRIZ
<ul style="list-style-type: none"> • A Universidade constituiu a principal fonte de influências, tanto ao nível científico, como pedagógico; • Afirma-se vinculado às ideias que são difundidas no ensino superior, não obstante pretender caminhar para além delas; • Considera que a formação académica de cariz neopositivista o acompanhará sempre; • Não nega o papel influenciador que pode vir a ser desempenhado por outros professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assume o papel da Universidade, quer sob o ponto de vista conceptual, quer metodológico, muito embora sem um vínculo exclusivo a uma única tendência teórica; • Destaca que o processo de ensino e aprendizagem implica um esforço de adaptação entre teoria e prática, efectuado muito em função do próprio professor; • Salienta o papel da formação epistemológica e o seu contributo para um questionamento acerca da natureza da ciência que se vai ensinar; • Atribui especial importância aos exemplos da prática de outros professores.

A acção influenciadora de outros professores parece ter sido reduzida, sendo em todo o caso assumida de modo muito diverso: Laura sentiu-se muito marcada pelo perfil e postura de alguns docentes universitários; Helena refere-se sobretudo a um dos seus professores do ensino secundário e ao seu orientador de estágio; Jorge e Beatriz sentem poder vir a ser influenciados pelos exemplos da prática dos docentes com quem virão a trabalhar futuramente. Realce ainda para a importância que Laura atribui ao seu percurso de autoformação e para o facto de Beatriz entender que a transição entre a «teoria» e a «prática» emergem no fundamental de opções individuais.

No que respeita aos factores que os sujeitos têm por condicionantes das suas opções didáctico-pedagógicas (Quadro XI), registam-se diferenças apreciáveis entre os quatro professores, que entendemos poder atribuir ao facto de se encontrarem em momentos distintos da sua carreira profissional; desta situação decorrem formas diversas de avaliar os constrangimentos organizacionais, graus diferentes de socialização ao nível da escola e do grupo disciplinar, de domínio do seu próprio reportório pedagógico.

Para Laura e Helena, os programas da disciplina constituem a condicionante a que atribuem maior importância, não apenas por via do seu conteúdo, mas sobretudo por

impedirem muitas vezes que os professores desenvolvam uma acção pedagógica consentânea com as suas concepções. A necessidade de se atender à existência de formas de avaliação normalizadas e a impossibilidade de cumprir as orientações metodológicas por falta de recursos educativos ou pela desadequação das estruturas escolares, constituem as dificuldades mais apontadas. No que concerne à organização e funcionamento administrativo do estabelecimento de ensino, estas professoras não os consideram determinantes para a forma como concebem a sua actividade educativa.

Quadro XI — Passagem da Ciência Académica ao Ensino - condicionantes

LAURA	HELENA
<ul style="list-style-type: none"> • Os programas, quando os seus conteúdos não se mostram adequados ao nível dos alunos, ou quando a sua estrutura não está conforme ao quadro epistemológico que enforma a ciência; • Os programas, quando as suas orientações metodológicas se mostram incompatíveis com a realidade da escola, ao nível dos recursos disponíveis, das exigências de gestão do tempo, das formas de avaliação previstas; • As formas de avaliação normativa, à escala nacional, ou de escola, que restringem o espaço de liberdade de cada professor, por criarem impedimentos à introdução de inovações de carácter conceptual e/ou metodológico, ou por dificultarem a adequação da prática lectiva ao contexto de cada turma; • Inexistência de constrangimentos de carácter organizacional, ao nível da escola, mas referindo em contrapartida os regulamentos e normas de funcionamento impostos por via oficial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os programas, que pelo seu carácter prescritivo, extensão e mesmo desadequação ao nível etário dos alunos, tornam difícil uma gestão pedagógica de bases inovadoras; • Inexistência de recursos didáctico-pedagógicos que permitam cumprir as orientações metodológicas inscritas nos próprios programas; • Obrigatoriedade no cumprimento dos objectivos e conteúdos programáticos, implícita na existência de formas de avaliação normativa; • Problemas de relacionamento com outros colegas, pelos obstáculos criados às tentativas de inovação, pela falta de solidariedade para com projectos interdisciplinares, pelos preconceitos para com a capacidade interventiva inerente à natureza da educação geográfica; • Ausência de referências a quaisquer tipos de constrangimento de ordem organizacional, ou burocrática, impostos pela Escola ou pelas estruturas oficiais.
JORGE	BEATRIZ
<ul style="list-style-type: none"> • Sente sobretudo as dificuldades em passar da teoria à prática; • Entende que a sua posição de professor “mais jovem” pode criar problemas no incremento de estratégias inovadoras, dadas as relações formais entre os docentes e a sua ainda falta de “estatuto” dentro da Escola; • Evidencia o papel obstrutivo dos modos de funcionamento burocrático e da gestão escolar; • Considera que muitas das barreiras criadas dentro das escolas podem ser destruídas por via da mudança das próprias concepções dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desvaloriza o papel obstrutivo dos regulamentos e normativos de ordem burocrática que regem as escolas; • Superou com facilidade o período de adaptação às rotinas vividas numa escola secundária; • Considera a falta de recursos apenas como um obstáculo a uma maior diversificação das estratégias, mas não como barreira ao incremento da sua concepção de educação geográfica; • A principal dificuldade decorre do facto de sentir algum incómodo em assumir o papel de professora; • Sobreavaliação das capacidades dos alunos, que motivaram uma adaptação, nem sempre fácil, do conteúdo da mensagem do professor e do ritmo de trabalho por si imprimido.

As posições de Jorge e Beatriz denotam uma maior heterogeneidade. Em comum parecem evidenciar as dificuldades naturais em passar da «teoria» à «prática», em assumir o papel de «professor». Mas, enquanto Jorge refere explicitamente os obstáculos decorrentes do modo de funcionamento da Escola e da sua falta de «estatuto» no seio da comunidade escolar, para o desenvolvimento de estratégias mais inovadoras, já Beatriz afirma ter ultrapassado sem grande transtorno as imposições e normas burocráticas que regem a escola. Esta professora considera ainda que a falta de recursos, embora possa

impedir a inovação metodológica, não é factor obstruente do incremento da sua concepção de educação geográfica.

Quadro XII — Passagem da Ciência Académica ao Ensino - práticas e processos

LAURA	HELENA
<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de aproximar a disciplina dos interesses e realidade dos alunos, alertando-os para os problemas do mundo actual; • Tratamento de temas e problemas ligados aos espaços próximos dos alunos, ou à realidade informativa do momento; • Actividades que permitam desenvolver as capacidades de análise e crítica, de tomada de decisão e intervenção, procurando centrar o processo no aluno; • Papel relativamente interventivo, por via das suas preocupações com o rigor científico e com as provas de avaliação normativa; • Dinamização de trabalhos de grupo e de projecto, inseridos numa estratégia de diversificação das estratégias, mas onde o professor denota algum dirigismo; • Desenvolvimento de actividades de campo que, por estarem sempre inseridas em trabalhos de projecto, são consideradas como uma categoria diversa da realização de visitas de estudo; • Criação de espaços de intervenção extra-curricular, tais como "clubes". 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas que mostram alguma coerência com a sua definição de Geografia, bem como com as suas concepções de educação e de educação geográfica; • Planificação das actividades, não apenas para fugir às rotinas, mas também para assegurar a lógica da mensagem geográfica; • Valorização das actividades de motivação, como fuga a um ensino demasiado factual; • Utilização frequente da informação difusa; • Forte aposta na diversificação das estratégias; • Aproveitamento do carácter complementar existente entre muitas metodologias (trabalho de campo, trabalho de projecto, trabalho de campo), subordinando a sua utilização a um processo de natureza investigativa; • Procurar que cada estratégia não se esgote nos conteúdos geográficos aos quais foi aplicada; • Aproveitamento dos espaços de integração curricular, não apenas para a aquisição de saberes mas para aprofundar as ligações entre a Escola e a comunidade.
JORGE	BEATRIZ
<ul style="list-style-type: none"> • Aponta a necessidade de se proceder a uma cuidada selecção dos conteúdos a leccionar; • Privilegia o desenvolvimento das capacidades em detrimento da transmissão de saberes; • Centragem do processo educativo nos alunos, levados a construir a própria aula; • Valorização das actividades de carácter prático, com destaque para a realização de trabalhos de grupo e/ou individuais, numa óptica de resolução de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Operacionalização da Geografia universitária por via essencialmente metodológica; • Selecção dos conteúdos em função da sua adaptação a diferentes escalas de análise; • Aposta na utilização de recursos e de estratégias diversificadas, avaliando o seu potencial educativo sobretudo em função dos alunos; • Tentativa de compromisso entre o objectivo de centrar o processo nos alunos e a sua pretensão de «ensinar bem» Geografia.

As estratégias que os professores afirmam privilegiar na sua prática lectiva (Quadro XII) mostram-se coerentes com as suas concepções de educação e de educação geográfica (Quadro VIII). Na verdade, declaram valorizar as acções tendentes a aproximar o ensino dos interesses dos alunos, o desenvolvimento de capacidades e atitudes em detrimento da transmissão de informação, enquadradas por metodologias de resolução de problemas. As actividades práticas e de projecto, o trabalho em grupo e de campo, são referências constantes.

É ainda manifesta a preocupação em fazer com que o trabalho realizado com e pelos alunos não se circunscreva ao espaço da aula, mas seja aproveitado e integrado nas acções dinamizadas ao nível da Escola, não apenas por via da obrigatoriedade de dar cumprimento a directivas oficiais, mas porque entendem que aquelas podem ser um meio de aprofundar as relações da educação geográfica, quer com outras áreas do saber, quer com a comunidade escolar.

No caso específico das professoras Laura e Beatriz, parece pressentir-se um equilíbrio instável entre estes objectivos e a importância que os sujeitos atribuem, respectivamente, ao rigor científico e à necessidade de preparar os alunos para a avaliação, ou ao facto do professor dever «ensinar bem» Geografia. Neste sentido, parecem manifestar alguma dificuldade em promover uma verdadeira descentragem relativamente ao papel do professor na sala de aula.

Quadro XIII — Passagem da Ciência Académica ao Ensino - profissionalização

LAURA	HELENA
<ul style="list-style-type: none"> • Modelo centrado na escola e vocacionado especialmente para a discussão de problemas de natureza didáctico-pedagógica; • Contexto favorável, dada a grande disponibilidade de recursos educativos e a existência de condições para o desenvolvimento de um trabalho em equipa; • Ausência de espaço para o debate e reflexão de natureza epistemológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação constituiu um período de reflexão e de integração de saberes, durante o qual não sentiu quaisquer constrangimentos ao desenvolvimento das suas ideias; • Destaca sobretudo o papel do seu orientador de estágio, de quem adoptou a distinção entre “ensinar” e “fazer” Geografia; • Valorização do debate de âmbito didáctico-pedagógico.
JORGE	BEATRIZ
<ul style="list-style-type: none"> • Imagem positiva do período de profissionalização, porque não se restringiu à discussão de problemas de âmbito didáctico-pedagógico, principalmente no que respeita à formação que ocorreu na escola; • Permitiu a reconstrução da ciência académica, encontrando aí a confirmação das suas ideias acerca do que deve ser a Geografia e a educação geográfica; • A formação foi vista como um espaço de questionamento, no qual houve preocupação em se discutir os “porquês” das opções dos professores e as suas consequências; • No seu conjunto, lamenta a postura demasiado “tradicional” assumida pelos formadores responsáveis pela componente de formação em Ciências de Educação ministrada pela Universidade, tidos por pouco abertos ao debate e à discussão de questões educativas globais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuada dicotomia entre a formação teórica ministrada pela Universidade e a componente prática que decorreu na escola, pela disparidade entre as filosofias de formação assumidas por ambos os campos; • Subvalorização da formação dada pela Universidade, tida por desajustada à realidade; • Falta de ligação entre os referenciais teóricos e a prática; • Atribuiu especial importância ao papel desempenhado pelo orientador de estágio na escola, dada a sua capacidade em dar resposta aos problemas concretos com que foi confrontada; • Concepção demasiado restritiva da «didáctica», essencialmente ligada ao desenvolvimento de competências ao nível do «saber-fazer»; • Aparente dirigismo do orientador que acabou por condicionar as opções da formanda; • Globalmente, contudo, considera que as orientações dadas na formação pedagógica não contrariaram as suas concepções acerca do papel do professor, verificando-se mesmo uma certa identificação com as soluções ali propostas.

Independentemente dos modelos de formação/profissionalização frequentados pelos quatro professores, parece ser possível identificar um denominador comum no que respeita à filosofia de formação que os enquadrou: a valorização da dimensão tecnológica da didáctica específica da disciplina. Com efeito, todos os sujeitos foram orientados durante a sua formação no sentido do desenvolvimento das suas competências didáctico-pedagógicas, de domínio dos recursos educativos, de resolução de situações problemáticas em aula, sem reflexão acerca das implicações epistemológicas e conceptuais que emergem, na educação geográfica, da utilização de determinados modelos de ensino e aprendizagem.

No entanto, Laura e Helena avaliaram de forma muito positiva a sua passagem pelo estágio, sentindo-se mesmo no caso desta professora uma perfeita consonância relativamente às concepções expressas pelo docente responsável pela orientação da componente lectiva da formação.

Nos casos de Jorge e Beatriz, as suas apreciações acusam principalmente os problemas que decorrem da adopção de um modelo de formação assente numa clara separação entre a componente teórica da responsabilidade da Universidade — módulos de Ciências de Educação — e o trabalho desenvolvido ao nível da Escola e da turma— acompanhamento e orientação da prática lectiva. Além disso, os sujeitos afirmam sem rodeios: por um lado, a discrepância entre a postura que os docentes universitários evidenciam e o conteúdo das teorias que afirmam dever ser privilegiadas; por outro lado, a desadequação (por vezes mesmo a inutilidade) dessas mesmas teorias face à realidade da Escola e dos alunos com que os formandos foram confrontados.

Notas do capítulo III

- (1) A título de exemplo, apresentamos nos Anexos I e II (Vol. I) o tratamento a que foi sujeita uma das entrevistas de investigação durante as duas primeiras fases consideradas (professora Beatriz). Pretendemos, assim, mostrar o modo como se procedeu à categorização do *corpus* e consequente reorganização do discurso dos quatro sujeitos, processos que antecederam a descrição e análise dos dados na sua forma final.
- (2) Embora tenhamos atribuído a esta subcategoria designação semelhante a outras já identificadas na categoria 2 (Da Escola Secundária à Universidade) procurámos, neste caso, individualizar sobretudo os factores a que os sujeitos conferiram importância no processo específico de transposição da ciência académica ao ensino. Assim, para além das condicionantes de carácter epistemológico decorrentes da formação científica, considerou-se essencialmente o papel desempenhado por outros professores, senão directamente, pelo menos em resultado da forma como cada um dos entrevistados avaliou e integrou como suas, as práticas com que foi sendo confrontado na posição de aluno, ou de observador externo, com exclusão do período de passagem pela «profissionalização» que entendemos dever tratar de modo próprio.
- (3) Não obstante preferirmos o termo «formação» ao de «profissionalização», a opção por este último decorre do facto de termos feito corresponder esta subcategoria tão somente à análise do conjunto de influências a que cada professor foi sujeito no processo que conduziu ao estabelecimento de um vínculo perene com o sistema escolar. A frequência do “estágio” marca o momento em que cada professor é levado a confrontar e a debater as suas ideias com outros docentes, o tempo em que a sua prática é orientada, avaliada e, eventualmente, transformada pelo questionamento das suas posturas; é também o espaço em que todos os professores são colocados perante a necessidade de apresentar formalmente, não apenas os componentes estruturantes da prática lectiva (planificações, recursos educativos, instrumentos de avaliação, etc.), mas também a sua própria auto-avaliação. Assim, tomamos a «profissionalização» em sentido mais restrito que «formação», conceito que associamos a todas as dimensões, ou acontecimentos, que contribuíram para a *pessoa* que cada professor é para além do domínio específico da sua actividade profissional. Finalmente, a inclusão desta categoria justifica-se à luz das questões de investigação formuladas, nomeadamente a nossa intenção de futuramente aprofundar algumas áreas de pesquisa que neste estudo são apenas afloradas.
- (4) A fim de tornar mais explícito o tipo de tratamento efectuado, indicamos entre parêntesis para cada um dos elementos temáticos identificados no *corpus* o número da linha(s) que lhe corresponde, por referência à transcrição apresentada no Anexo I. Julgamos ser assim possível reconstituir e ajuizar da validade da análise de conteúdo a que se procedeu.
- (5) Todas as citações retiradas do discurso dos professores, são assinaladas por referência à respectiva transcrição que se apresenta no Anexo III (Vol. II); em todos os casos é indicado o número de página onde é possível ver o extracto de texto referido.

Capítulo IV — Interpretação dos resultados e conclusões

Nota introdutória

A ideia-chave que se encontra subjacente à organização e conteúdo do estudo que desenvolvemos, prende-se com o facto de julgarmos verificar-se a persistência de uma educação geográfica de cariz “descritivo” à revelia da evolução epistemológica da Geografia e da renovação conceptual e metodológica que esta motivou, não apenas no domínio da ciência académica, mas também e principalmente nas propostas de mudança do seu ensino, tornadas prementes face à alteração dos contextos sociais.

No entanto, esse carácter deve ser tomado no nosso trabalho como uma *dimensão simbólica*, que não decorre tanto da circunstância de antevermos aplicada ao nível da Escola uma metodologia de tipo descritivo, no sentido que lhe é atribuído no âmbito da Geografia regional clássica, mas sobretudo da assunção de que ali continua a ser privilegiada por muitos professores uma prática pedagógica de índole factual, enumerativa, alheia a uma concepção problematizadora. Esta manifesta-se, nomeadamente, ao nível da organização sequencial dos conteúdos programáticos (onde raramente são propostas alternativas à abordagem dicotómica do espaço físico e humano), da estrutura dos instrumentos de avaliação, das estratégias utilizadas, da sobrevalorização dos conteúdos em detrimento dos processos de aprendizagem, do papel central que o professor toma para si próprio.

Tal situação parece reflectir uma imagem social da Geografia — da qual esta aparenta ter alguma dificuldade em libertar-se — ainda muito ligada à função que o ensino da disciplina desempenhou à data da sua institucionalização no séc. XIX, num processo em que intervieram factores culturais, económicos e políticos, em muito análogos aos que justificaram a afirmação da «educação» geográfica noutros países. A perenidade do carácter descritivo a que antes aludimos, acabou por ser reforçado pela natureza da educação geográfica praticada durante décadas, onde por efeito do quadro político vigente se valorizou na Escola a concepção da Geografia como “a” ciência que permitia obter conhecimentos acerca dos territórios que integravam o espaço português.

O predomínio de estruturas curriculares ligadas a uma Geografia de tipo sistemático, destinada ao estudo de parcelas circunscritas da superfície terrestre, levou a que esta fosse confundida com o regionalismo, do qual, contudo, não tomou a capacidade de integração de saberes. Muitos dos que passaram por este ensino (alguns futuros professores) acabaram por criticar nesta prática somente a imagem fastidiosa dos métodos livrescos e enciclopédicos a ela associados, mas sem questionarem a possibilidade do próprio objecto de estudo da Geografia poder ser outro que não o de permitir adquirir um conhecimento do Mundo na sua diversidade.

De acordo com os objectivos e questões de investigação entretanto formulados, individualizaram-se dois domínios de pesquisa distintos: o primeiro, relativo à identificação do conteúdo dos sistemas de representações dos professores, bem como dos factores que podem ter influenciado a sua génese e estruturação; o segundo, correspondente à análise do seu papel para a definição da prática pedagógica, enquanto forma de se compreender as discrepâncias entre o que designámos por Ciência Académica e Ciência da Escola, esta última manifestação do «saber» do professor.

Neste quadro o presente capítulo pretende contribuir para o esclarecimento de alguns destes problemas, encontrando-se estruturado em duas partes:

- 1) análise do perfil global do professor [de Geografia] nas suas vertentes epistemológica — posicionamento relativamente à evolução global do pensamento geográfico, modo como define o objecto de estudo da disciplina — e educativa — representações de educação e de educação geográfica, modo de operacionalização da prática pedagógica;
- 2) análise da estrutura e organização do sistema de representações acerca da natureza da ciência, da educação em geral e da educação geográfica em particular, e das suas possíveis relações com a planificação global do processo de ensino e aprendizagem, à luz do perfil epistemológico anteriormente traçado.

É importante realçar desde já as limitações conceptuais da definição de *espaço* implícita no discurso dos professores, nomeadamente pelas suas insuficiências no propósito de delimitar o objecto de estudo da Geografia e servir de argumento válido e credível para a sua individualização relativamente a outras disciplinas. As incoerências patentes nas afirmações proferidas, manifestam-se não apenas ao nível dos elementos epistemológicos a partir dos quais definem a natureza da ciência, mas também a propósito da sua assunção de valores educativos incompatíveis com o “tipo” de Geografia que perfilham.

Em conformidade com o desenho metodológico e com o contexto epistemológico que regulou o processo de investigação, as conclusões apresentadas devem ser entendidas numa óptica de cariz compreensivo e, por isso, não generalizante, para além da que emerge da generalização a que os próprios sujeitos se permitiram no seu discurso.

1 Sobre o «Professor de Geografia»

1.1 Dimensão epistemológica

Para o conjunto dos quatro professores, verificou-se existir coincidência quanto aos campos de caracterização epistemológica privilegiados na explicitação das respectivas concepções de Geografia: a) delimitação do objecto de estudo; b) clarificação das formas de relação que a ciência estabelece com outros ramos do saber; c) enunciado dos princípios metodológicos que orientam a sua prática. Assim, a interpretação do conteúdo do discurso dos sujeitos far-se-á por referência ao contributo teórico apresentado ao longo do capítulo II da segunda parte, já que a sua estrutura se ajusta à sequência por aqueles seguida.

A definição que os professores propõem para a Geografia estrutura-se em função de dois pólos, ao mesmo tempo distintos e interdependentes:

- 1) o *espaço*, unanimemente considerado como o verdadeiro objecto de estudo da disciplina, embora encarado não à imagem de um conceito operativo, mas sobretudo enquanto domínio sobre o qual se desenrola a actividade do geógrafo, o que permite a utilização do termo em alternativa, ou paralelamente, à expressão *superfície terrestre*;
- 2) o *espaço*, tomado no sentido de mero *suporte* sobre o qual se procede à análise da distribuição dos fenómenos físicos e humanos, o que permite configurar a Geografia como a ciência que estuda as *distribuições espaciais*.

A partir deste elemento central desenvolvem-se duas abordagens distintas: a primeira, que privilegia na disciplina o seu contributo fundamental para a produção do conhecimento acerca da diversidade do mundo nos seus múltiplos aspectos (físicos e humanos); a segunda, que alarga o âmbito da anterior introduzindo os factores de causalidade decorrentes da tentativa de compreender os «porquês» das distribuições identificadas e a natureza dos processos nelas envolvidos.

Na identificação destas vertentes subjaz a preocupação em introduzir na Geografia uma componente mais social, tendente ao questionamento e análise dos conceitos e problemas do desenvolvimento, do crescimento, do planeamento e ordenamento do território, da dependência, da conservação do ambiente. Preconiza-se, em ambos os casos, que o seu tratamento se deva processar a *escalas* diferentes, por forma a revelar o modo como as combinações entre os vários fenómenos podem adquirir contornos diferenciados consoante o nível de análise considerado.

Mas a aparente organização da disciplina em torno do conceito nuclear de espaço acaba por assumir um significado epistemológico mais profundo, emergente na forma

como os professores encaram as relações da Geografia com outros ramos do conhecimento. Tomando-se a ciência como a única que é capaz de proceder à integração de saberes de natureza diversa, a delimitação segura e inquestionável do seu objecto efectua-se procurando realçar o seu *carácter excepcional*, o que se traduz na utilização sistemática dos termos tradicionalmente usados com esse objectivo: ciência de *síntese*, de *encruzilhada*, de *charneira*.

Com efeito, a assunção da Geografia como ciência do espaço, uma vez que globalmente aceite pelos professores, parece relevar do facto destes considerarem ser essa componente indispensável para assegurar a individualidade, ou especificidade, da disciplina:

- 1) porque entendem que sendo a abordagem espacial exclusiva da Geografia é ela que permite à ciência formular as questões que a distinguem de outras ciências, posição que exprime implicitamente a concepção de que a separação entre os vários ramos da Ciência decorre fundamentalmente do tipo e forma das questões que formulam;
- 2) porque ao tomarem o espaço como objecto de estudo da Geografia e fazendo coincidir este com a superfície terrestre, se lhes torna possível justificar o tratamento simultâneo do físico e do humano, do natural e do social, dimensões onde se podem integrar a generalidade das distribuições que constituem o segundo polo do objecto da disciplina.

Sob o ponto de vista metodológico regista-se a recusa liminar de todos os processos que possam dar da Geografia a imagem de uma ciência descritiva e factual, corporizada no que os professores designam por conhecimento enciclopédico e livresco. Mas, por seu turno, é igualmente desvalorizada a importância da quantificação, a qual embora se aceite ter contribuído para um aumento da cientificidade do conteúdo da disciplina, se critica pela excessiva dependência que criou face à aparente neutralidade dos dados numéricos, pela frequente formulação de raciocínios deterministas, que acabaram por encobrir muitos aspectos da realidade situada para além da crueza normativa dos modelos estatísticos. De entre as metodologias tradicionalmente utilizadas pelo geógrafo, só o trabalho de campo é merecedor de referência especial, não obstante em coerência com as posições anteriores se evite interpretá-lo apenas como um meio de proceder à observação directa da paisagem.

1.2 Dimensão educativa

Globalmente, pode afirmar-se que existe consonância entre as concepções expressas através das definições de Geografia e as concepções de «educação» e de

«educação geográfica» traduzidas no enunciado das finalidades e objectivos educativos, das competências e perfil exigidos no desempenho da função docente, das metodologias de ensino e aprendizagem que importa valorizar.

Entende-se que as finalidades e objectivos gerais definidos no âmbito da educação geográfica devem privilegiar o desenvolvimento, nos alunos, de atitudes e de capacidades, a sua plena inserção social, a criação de uma consciência individual e colectiva que permita à pessoa assumir um papel activo na resolução de problemas e em processos de tomada de decisão. Para tanto, aquela deve enquadrar-se nos princípios de um paradigma educacional que, contrariando os valores da racionalidade e as abordagens mecanicistas, considere especialmente uma visão humanista da educação, associada a uma abordagem orgânica que contribua para aproximar a Escola [a Geografia] dos interesses dos alunos (1). Nesta perspectiva se inscreve, entre outras, a valorização da «educação para a cidadania», ou da «educação ambiental». No entanto, embora estas posições sejam comumente aceites pelos professores, identificam-se no seu discurso *duas vias para a sua concretização*, cuja natureza é indiciadora de algumas contradições.

A primeira, seguida por Laura e Beatriz, concebe que o cumprimento de tais pressupostos não implica a secundarização dos conteúdos da Geografia mas, ao contrário, deve potenciar o valor educativo da disciplina por forma a desenvolver nos alunos as competências inerentes à própria natureza do «saber geográfico», traduzidas no domínio dos seus conceitos fundamentais, na utilização dos seus métodos e recursos de trabalho. Dito de outro modo, pode afirmar-se que o conteúdo da comunicação na sala de aula permanece ainda muito centrado nas actividades cognitivas e na transmissão de conhecimentos predeterminados. O professor é encarado como um agente de socialização a quem cabe educar e motivar os alunos, colocados face a uma mensagem educativa previamente organizada e estruturada; compete-lhe também a direcção do processo de avaliação segundo as normas socioculturais aceites pela maioria; entre professor e aluno mantem-se uma distância tida pelos primeiros por “adequada” à manutenção das suas expectativas e directivas.

Neste quadro, o sentido atribuído pelos docentes à expressão *«aproximar a Geografia dos interesses dos alunos»*, parece pressupor não um processo educativo em que o aluno é actor e decisor privilegiado — o que estaria em conformidade com a concepção humanista da educação — mas tão somente uma aproximação por via dos exemplos, das escalas e dos espaços de análise de que o professor se socorre para tornar mais aliciante e perceptível sob o ponto de vista cognitivo, a transmissão dos conteúdos geográficos, numa prática orientada por princípios de responsabilidade, de dignidade, de competência, de domínio do saber da ciência que ensina.

A segunda via, seguida por Helena e Jorge, partindo embora da mesma concepção global de educação admite a subordinação dos objectivos da disciplina às finalidades definidas para o conjunto do currículo. Ou seja, a educação geográfica afirma-se apenas

como um meio para o desenvolvimento de capacidades que, sendo inerentes ao saber geográfico são complementadas e, dessa forma, relativizadas, face aos contributos dos restantes saberes curriculares com que os alunos são confrontados. A prática educativa toma por eixos estruturantes a não separação dos domínios da «educação» e da «formação» e a secundarização do saber-conteúdo. Ambos decorrem:

- 1) do facto dos professores afirmarem privilegiar uma educação geográfica menos preocupada com a aquisição dos conceitos, das noções, dos métodos de trabalho, e mais com a construção de uma ferramenta conceptual tendente a desenvolver a capacidade de *«pensar o espaço»*;
- 2) do facto deste ensino alicerçado sobretudo no «ser» que não no «ter», ser coerente com a valorização que os professores fazem dos processos de aprendizagem em detrimento dos produtos.

A função do professor desenrola-se pela síntese de duas posições não completamente coerentes entre si: de um lado, ele continua a ser o agente principal, mais pensador e organizador do que transmissor de conhecimentos, pessoa-recurso que concebe e aplica um modelo de intervenção pedagógica, sem enjeitar a colaboração com outros especialistas; do outro lado, configura-se principalmente como um guia em relação às possibilidades do ambiente, um facilitador, um mediador, disponível para apoiar os alunos em situações difíceis, aberto à cooperação do exterior na actividade educativa.

No que diz respeito ao aluno julgamos poder identificar a mesma dicotomia: por um lado, respeita-se a sua individualidade no que concerne ao seu ritmo de aprendizagem, dá-se-lhe a possibilidade de, em determinadas condições, poder discutir conteúdos diversificados, mas de certa forma é ainda o professor que constitui o principal recurso educativo, subordinando-se o aluno ao modelo de intervenção pedagógica por aquele concebido e aplicado; por outro lado, aceita-se a sua posição como agente activo e primeiro da aprendizagem, a sua participação na escolha das actividades e dos materiais de aprendizagem e na escolha dos colaboradores, respeitam-se as suas capacidades de iniciativa, de autonomia, de decisão pessoal, de empenho activo no processo da sua formação.

No âmbito das metodologias de ensino e aprendizagem que se dizem privilegiar, as duas vias anteriormente consideradas voltam a manifestar uma postura convergente: ambas assumem que o professor deve manifestar alguma humildade perante o saber, considerando que aquele não detém o exclusivo da informação ao dispor do aluno, devendo, por isso, fazer uso crescente e profíquo das fontes de informação difusa e dos meios de comunicação e tratamento de dados a que muitos jovens já têm acesso; todos reafirmam a ruptura com uma educação geográfica que vinculada a uma abordagem factual valoriza principalmente o desenvolvimento das capacidades de memorização.

Assim, em consonância com a concepção global de Geografia, preconiza-se o incremento das pedagogias activas — por exemplo, trabalho de projecto, trabalho de grupo — segundo uma filosofia que estendendo-se a toda a acção a desenvolver com e para os alunos, pressupõe a revitalização dos métodos e dos recursos de trabalho do geógrafo — por exemplo, o trabalho de campo, a expressão gráfica e/ou cartográfica — por forma a potenciar a sua utilização numa óptica de resolução de problemas, contrariando as suas aplicações de índole mais clássica e descritiva.

Consideramos que os aspectos que temos vindo a debater constituem apenas o primeiro nível de interpretação dos dados apresentados ao longo do capítulo anterior. Através dela julgamos ser possível identificar algumas das contradições emergentes do conjunto das posições assumidas pelos professores entrevistados, as quais se manifestam quer no domínio das suas concepções epistemológicas, quer no domínio das suas concepções educativas. Contudo, tais contradições parecem configurar-se não como um dado espúrio, mas representar um aspecto inerente ao próprio perfil do professor, razão pela qual nos merecem discussão mais aprofundada.

1.3 Perfil global

Com base nos dados recolhidos, não se nos afigura possível posicionar os professores em relação a uma determinada corrente de pensamento geográfico e assim prosseguir com a sua categorização epistemológica. De facto, consideramos que os elementos de caracterização identificados no seu discurso são demasiado dispersos e, nalguns casos difusos, para a concretização dessa tarefa.

Globalmente, as posições expressas parecem todavia incorporar com relativa clareza os princípios de continuidade que marcam a evolução do conhecimento geográfico, o que constitui um traço unificador do seu pensamento individual: 1) ao considerarem a superfície terrestre [espaço] como domínio próprio da Geografia; 2) ao valorizarem o estudo das relações entre o homem e o meio; 3) ao assumirem o objectivo de proceder à diferenciação do espaço.

É em função destes *problemas-chave* que os docentes fundamentam o carácter original da disciplina, embora para o efeito aglutinem componentes de origem epistemológica diversa. Por outro lado, as opções conceptuais que se revelam a propósito destes três níveis de análise, acabam por se reflectir no modo como concebem a sua prática no âmbito específico da educação geográfica.

1.3.1 O conceito de espaço

Julgamos ser algo restrita a forma como os sujeitos empregam o termo *espaço*, já que este surge aparentemente para designar tão somente uma fracção, ou a totalidade da *superfície terrestre*. Ao ser valorizada a concepção do espaço enquanto *extensão*, ou

porção visível da superfície da Terra, sobre a qual se materializam visualmente as interrelações entre os fenómenos que nela ocorrem, acaba por se confundir aquilo que é um carácter inerente à disciplina, uma dimensão indispensável à manifestação dos factos geográficos, com o seu próprio objecto de estudo.

Em nosso entender, esta visão do espaço como um mero suporte traduz a influência das primeiras fases de evolução do pensamento neopositivista, particularmente a sua preocupação com o estudo das *distribuições* [espaciais]. Através dele é possível realçar as formas, as geometrias, as tipologias dos modelos de organização, reveladoras dos aspectos que, sendo passíveis de observação, permitem proceder à caracterização de uma realidade corporizada em formas diferenciadas de *organização do espaço*: é esta a via comumente aceite pelos professores entrevistados. No entanto, dois deles (Helena e Jorge) parecem complementar esta concepção de certa forma estática da análise espacial, com a consideração de que é necessário associar a esta abordagem o estudo das estruturas, das relações e dos processos espaciais, sem os quais não é viável uma compreensão satisfatória das transformações ocorridas nas próprias distribuições. Por seu turno, a preocupação manifestada com o tratamento de alguns problemas de índole social, não põe em causa este modelo, uma vez que não contesta o papel do espaço como factor de individualização da Geografia face a outros ramos do saber.

Embora à primeira vista esta imagem do espaço pareça ser suficiente para demarcar o campo da disciplina, a forma ininteligível como aquele é definido acaba por se tornar insuficiente para a concretização desse objectivo:

- 1) porque é associada sobretudo a um conceito de *organização do espaço* (onde se privilegiam os processos que produzem a organização) em detrimento de um conceito de *organização espacial* (onde se incluem as referências à existência de uma unidade final, de um produto terminal que é possível delimitar na superfície terrestre), esta opção conceptual limita, em nosso entender, a abrangência da própria noção de espaço conferindo-lhe, por isso, um carácter essencialmente *abstracto*;
- 2) porque a desvalorização da componente locativa, que se recebe associada apenas à faceta erudita e literária da Geografia clássica, impedindo que os fenómenos e os processos sejam colocados nos contextos que lhe são próprios e não destacando a expressão do espaço e das relações homem-meio por referência a uma dimensão peculiar da superfície terrestre, constitui um factor suplementar de abstracção.

Este conceito de «espaço suporte» não só dificulta a demonstração de que a Geografia possui um objecto não reivindicado por outras disciplinas, como a inscreve num domínio onde aquelas também se podem mover. Dito de outro modo, a

individualização da ciência a partir da sua componente espacial, se justificada exclusivamente com base nos argumentos expostos pelos professores, faz com que aquela possa ser também assumida em igualdade de circunstâncias por outras disciplinas.

Na verdade, dos elementos nucleares a partir dos quais entendemos ser possível construir uma fórmula credível de delimitação do objecto de estudo da Geografia, transparecem no discurso dos quatro professores apenas os aspectos relativos aos problemas das distribuições/processos espaciais e das interrelações homem-meio: estas constituem, afinal, as áreas onde a Geografia tem mais dificuldades em gerir o seu espaço de individualidade, face à evolução do conjunto do conhecimento científico, nomeadamente, no campo das ciências sociais.

1.3.2 As relações homem-meio

A não referência aos componentes locativos e de diferenciação da superfície terrestre e a não consideração de um conceito de espaço visto como produto de processos onde interagem lógicas sociais e condicionantes naturais, retiram à Geografia a capacidade para justificar plenamente, quer a especificidade do seu objecto de estudo, quer a sua unidade, quer ainda a assunção plena e moderna de outros elementos essenciais na disciplina:

- 1) a *situação geográfica*, enquanto conjunto de relações que se estabelecem entre lugares, eixos, fluxos, espaços;
- 2) o *meio*, enquanto ressonância nos lugares dos sistemas sociais, culturais, políticos, económicos, ou naturais.

E, contudo, reivindicam-se essa mesma unidade e o carácter excepcional da Geografia por via da sua capacidade de integração do físico e do humano, recorrendo-se para o efeito a argumentos credores de uma concepção clássica da ciência, cujos fundamentos epistemológicos são aplicados, apenas, para justificar a ligação ao estudo das relações do homem com o meio.

Na verdade, porém, a revelação dessa postura «clássica» não se processa, a exemplo da via seguida pelos geógrafos de inspiração regional, pela conceptualização da *região*, ou da *paisagem*, conceitos que definidos nessa perspectiva aglutinam naturalmente sociedade e natureza, mas pela aceitação incondicional da Geografia como ciência de encruzilhada, ou de síntese de saberes. Isto é, a assunção de que a ciência possui uma área de intervenção especializada ligada ao estudo das relações homem-meio, parece não decorrer da apropriação de conceitos a partir dos quais a Geografia pode construir o seu corpo e substância, mas do simples pressuposto de que a ciência se situa na charneira das Ciências Naturais e Sociais, posição essa que é tida como um dado *a priori* e não como uma consequência da forma de definir o seu objecto de estudo.

É inegável que uma tal postura não é mais do que o reflexo da imagem desde sempre difundida pela comunidade geográfica, de que a Geografia é, por excelência, uma ciência de síntese. Julgamos que a análise do discurso dos professores permite antever alguns argumentos inseridos nesta linha de pensamento, dado considerarem como vectores estruturantes da disciplina:

- 1) a sua capacidade de integração de uma dimensão ao mesmo tempo analítica (a interpretação dos mecanismos e o decurso dos processos num mesmo fenómeno, ou em fenómenos afins) e sintética (a compreensão das ligações entre fenómenos diferentes);
- 2) o seu propósito de aglutinar os dados recolhidos através dos seus próprios métodos de investigação aos resultados produzidos por outras disciplinas científicas;
- 3) a negação das tendências para a especialização, que admitidas apenas por força das circunstâncias, devem preservar a capacidade da ciência em não isolar os fenómenos, considerados sempre enquanto expressão de forças variadas que importa compreender como um todo;
- 4) a reafirmação do carácter interdisciplinar do saber e da prática geográficos, alicerces de uma ciência diversificada nas suas formas, coerente nos princípios, nos métodos, nos resultados, articulados em interpretações de conjunto da superfície terrestre.

Como tivemos oportunidade de realçar antes, a expressão deste *espírito geográfico* é tida por vários autores como prova de alguma ingenuidade:

- 1) os geógrafos não detêm a exclusividade do estudo das relações sociedade-natureza, tanto pela visão parcelar que possuem desses dois domínios, como pelas limitações dos seus instrumentos de análise;
- 2) a Geografia não tem conseguido evitar a emergência no seu seio de ramos cada vez mais especializados, fruto da evolução do seu próprio saber embora com riscos para a unidade do objecto de estudo;
- 3) os contextos onde se movem a generalidade das Ciências Sociais realçam que todas as disciplinas se encontram em maior ou menor grau na encruzilhada de várias outras, face à necessidade de elaborar as suas sínteses em função de interrogações cada vez mais abrangentes.

Até ao momento temos procurado demonstrar como o discurso dos professores parece integrar conteúdos oriundos de campos epistemológicos diversos, encarados como

recursos nuns casos, ou fontes de inspiração conceptual noutros, que se assumem consoante os objectivos e as vertentes de análise consideradas: no que respeita à definição do objecto de estudo, privilegiando uma abordagem inspirada nos princípios da «nova» Geografia; no que concerne à caracterização da natureza do saber geográfico, reafirmando postulados conotados com o pensamento regional clássico.

1.3.3 A diferenciação do espaço

Das três categorias de problemas-chave que definem o núcleo central da produção geográfica, apenas a componente de diferenciação do espaço é expressa de forma algo ténue, talvez por ser entendida no sentido mais restrito do termo, ou seja, enquanto processo tendente somente a mostrar que a «realidade» geográfica apresenta facetas diversificadas, eventualmente resultantes de diferentes combinações de elementos físicos e humanos.

Encarada desse modo esta concepção não se afasta muito dos itinerários de vocação regional, que no discurso dos professores aparecem ainda assim matizados, principalmente, pelo privilegiar de escalas de análise globais, através das quais se realça que a ocorrência de interações entre o homem e o meio obedece a padrões gerais, cuja análise é mais pertinente que o estudo dos casos específicos (2). Se associarmos esta concepção ao facto dos docentes salientarem a necessidade de tratar com os seus alunos o estudo de espaços que lhes estão próximos, estaríamos em presença de uma abordagem de natureza indutiva, muito próxima afinal da que é preconizada no âmbito da Geografia regional clássica.

No quadro global que temos vindo a traçar, o que parece verificar-se é o paradoxo de implicitamente se afirmar a «região» negando-a, pois a sua recusa decorre não tanto da natureza do conceito, mas sobretudo da carga ideológico-simbólica que se associa ao termo que o designa (3). Este facto não constitui um dado isolado, sendo consonante com a desvalorização da dimensão locativa da disciplina, a qual por sua vez é acompanhada pela quase omissão de referências acerca de conceitos tais como *localização*, *lugar*, *fronteira*, *paisagem*, *território* e claro está, *região*, este substituído pelo termo mais “moderno” de «espaço».

A região é recusada, ou quanto muito desvalorizada, porque a ela se associa a imagem da geografia com que os professores foram confrontados na escola, cuja natureza entendem por bem contrariar. O processo não resulta de uma avaliação consciente do significado epistemológico do próprio conceito. Dito e outro modo, tem-se a região por algo de antigo, de clássico e de tradicional, pelo que a manifestação da modernidade das posturas, a tentativa de deixar bem expressa a ruptura com o passado, parece passar precisamente por uma demarcação face ao regionalismo, que é tomado sempre nos termos definidos e adoptados pelos geógrafos possibilistas.

Trata-se, como se disse, da assunção de uma postura epistemológica que é feita mais pela reafirmação daquilo que se nega do que pela expressão consistente de um

conjunto de postulados epistemologicamente coerentes, onde poderiam ser incorporados os contributos das modernas tendências da Geografia regional. A análise do discurso dos professores permitiu-nos identificar algumas pistas que julgamos podem justificar este nosso ponto de vista.

Em primeiro lugar, uma vez que a imagem de «região» que os sujeitos evidenciam parece dependente do tipo de educação geográfica com que foram confrontados na Escola, importa tomar como referência as linhas orientadoras dos currículos então em vigor (4). Até meados da década de 70, o estudo da Geografia no ensino secundário iniciava-se com conteúdos de Geografia matemática e com noções básicas de Geografia sistemática, por forma a possibilitar a aplicação dos conceitos aprendidos ao estudo dos continentes, de Portugal, dos seus territórios ultramarinos e das Grandes Potências, destacando-se para o efeito o tratamento aprofundado dos aspectos físicos, humanos e económicos; o principal objectivo deste ensino era basicamente a descrição das áreas continentais, das suas principais regiões e países (5).

O ensino da Geografia configurava-se, pois, como uma enumeração de factos que os alunos tinham que «aprender», desenvolvendo pouco mais que a memorização e a capacidade de localizar informação dispersa em mapas de base. Ocasionalmente, de acordo com a vontade de inovação dos professores, a explicação dos fenómenos e das suas interrelações conduzia a bons exercícios mentais, baseados na utilização ora do método indutivo, ora do método dedutivo.

Esta estrutura, em vigor praticamente desde 1947, manteve-se sem grandes alterações até 1974, pelo que nesse período se pode afirmar que a educação geográfica praticada nas nossas escolas foi marcada por uma grande estabilidade ao nível dos conteúdos. Os princípios da «nova» Geografia não tiveram qualquer influência na Geografia escolar até meados dos anos 70.

No início da década de 80, foram elaborados novos planos curriculares, de acordo com as necessidades do curso geral unificado entretanto criado: sentiu-se então a influência da difusão da «pedagogia por objectivos» e, simultaneamente, a clara intenção de produzir um currículo não baseado numa abordagem de tipo tradicional. No entanto, o produto final desse trabalho, evidenciava ainda a presença de uma estrutura de cariz regional, ou mais precisamente de uma Geografia geral sistemática (6). Sob o ponto de vista dos princípios educativos, estes programas eram marcados por uma forte contradição entre, por um lado, a definição de objectivos e finalidades tendentes ao desenvolvimento nos alunos de capacidades de investigação, de participação, de atitudes críticas, e, por outro lado, o enunciado exaustivo de objectivos operacionais situados quase que exclusivamente no domínio cognitivo.

Em segundo lugar, é interessante avallar o modo como os professores qualificam o fio condutor da Geografia praticada na Universidade, nomeadamente, sob a influência de Orlando Ribeiro: para Laura, que frequentou a licenciatura de Geografia na fase de transição que assinala a introdução das orientações neopositivistas, ela é classificada de

«Geografia clássica, uma Geografia muito apolada, baseada na escola francesa» (L: 8); para Helena, são relevantes as referências críticas a «uma Geografia que já não valia a pena estar... que aquilo já não era assim, aquilo que se estava ali a discutir (...) concretamente em relação a algumas questões» (H: 19); para Jorge, ela é definida como «possibilismo português, uma visão que a escola — se é que se pode chamar uma escola portuguesa — tinha do possibilismo francês» (J: 15); para Beatriz, nota-se primeiro a afirmação de que «somos um bocado influenciados pela Geografia regional» (B: 3), considerando, depois, que Orlando Ribeiro «não me influenciou só a mim, mas influenciou um curso no qual eu estive inserida» (B: 19), sentindo-se, por isso, que «a Geografia regional está bastante presente, em algumas cadetras mesmo vê-se que têm as bases... têm grandes bases do possibilismo» (B: 19).

Através dos exemplos fornecidos pensamos poder concluir que, sob o ponto de vista epistemológico, o raciocínio demonstrado pelos professores e os critérios por si utilizados para qualificar e reagir negativamente face à Geografia regional, estão imbuidos de juízos de valor alicerçados em pressupostos conceptuais que a nosso ver reflectem algumas incongruências relativamente aos referenciais teóricos expressos em capítulos anteriores.

Por um lado, considerando que criticam, quer uma Geografia de cariz descritivo, factual e enciclopédico à qual atribuem o sentido de regional, quer a educação geográfica com que foram confrontados na Escola, também ela enformada por aqueles princípios, pode talvez afirmar-se que a sua desvalorização das abordagens regionais é consequência directa da sua aversão por essa Geografia escolar de carácter geral e sistemático que têm por equivalente ao próprio pensamento regionalista (7). No entanto, uma tal analogia não se nos afigura plausível, para o que basta atender à natureza específica do conceito de «região», mesmo que encarado numa perspectiva clássica: a inferência generalizante que os professores parecem assumir no seu discurso é, assim, redutora de alguns pressupostos de ordem conceptual.

A perturbação motivada por uma educação geográfica que todos qualificam de regional, mas que na verdade não passou de uma Geografia sistemática, emerge assim da aparentemente fácil associação da Geografia regional ao estudo descritivo de espaços confinados e pré-definidos — continentes, países, territórios, etc. — privilegiado em detrimento da análise da interacção entre fenómenos geográficos, bem como das suas distribuições. Este processo é, afinal, reforçado pela metodologia descritiva inerente ao estudo das regiões, a qual leva os docentes a considerar como regional todo e qualquer ensino factual, alicerçado na descrição de espaços que, embora delimitados, só muito dificilmente podem ser tidos por «verdadeiras» regiões.

Por outro lado, e em relação com as posições anteriores, é importante avaliar em que medida é aceitável fazer equivaler o pensamento geográfico de Orlando Ribeiro, às concepções que os professores qualificam de possibilistas. A esta associação não será estranho o próprio conceito de «região» que os docentes fazem corresponder à corrente

geográfica que designam de «escola francesa», por inerência também extensível aos pontos de vista defendidos por Orlando Ribeiro: trata-se de encarar a região [natural] como espaço homogéneo, individualizado e singular, resultante de uma combinação específica de elementos físicos e humanos, visível através de um tipo de paisagem também único. Como antes procurámos demonstrar, nem a Geografia regional (francesa ou não), nem o ideário perfilhado por Orlando Ribeiro, se podem circunscrever a esta abordagem clássica, ela mesma sujeita a uma evolução conceptual que alargou o seu âmbito muito para além da visão naturalista predominante nos primeiros estádios do possibilismo.

No primeiro caso, basta recordar os contributos das correntes funcionalistas, sistémicas e mais recentemente socio-espaciais. No segundo caso, embora o autor por vezes tivesse adoptado a posição extrema de não entender como regiões, quer o que designa por «formas mutáveis» que a vida de relação cria e transforma (regiões nodais, regiões funcionais...), quer os espaços cujos aspectos gerais escondem a subordinação dos efeitos da acção humana à marca do ambiente físico (RIBEIRO, 1989h), é também um facto que a diversidade dos critérios de individualização regional por si considerados, afastam o seu pensamento da natureza restrita da «região natural homogénea»: não reduzindo a delimitação da região às evidências dos caracteres físicos; salientando a importância dos laços que se estabelecem entre regiões contíguas; introduzindo a análise dos fluxos, da interdependência e da interacção regionais.

Neste contexto, o que os professores parecem de facto negar no conceito de região, é a possibilidade desta poder ser definida como um espaço fechado e único, núcleo central da concepção clássica. Muito embora ao longo das entrevistas os docentes não tivessem sido confrontados, directamente, com a necessidade de exprimir uma definição de região, a análise de conteúdo permitiu inferir que a concepção privilegiada se insere nos princípios de uma abordagem funcional (8), não obstante esta ser delineada apenas em torno de dois eixos: pela consideração dos centros urbanos como pólos dinamizadores da organização do espaço (note-se no caso de Laura o destaque dado ao conceito de «área de influência»); pela valorização das correntes de circulação em detrimento das aptidões do meio, enquanto factores de diferenciação regional.

Esta visão algo redutora da Geografia regional acaba por se traduzir num subaproveitamento do seu potencial educativo, em contradição com os próprios objectivos que os professores entendem dever orientar e estruturar a educação geográfica, nomeadamente, o propósito de aproximar a disciplina da realidade e dos interesses dos alunos, dimensão onde as abordagens mais recentes da região poderiam vir a desempenhar um papel crucial. Para tanto bastaria atender ao modo como o conceito de região é actualmente encarado: nesse sentido recordemos o papel desempenhado pelas concepções socio-espaciais no processo de tomada de consciência das variáveis que interferem na organização dos espaços de vida.

Com base na análise efectuada, julgamos ser possível apresentar um quadro global de caracterização epistemológica, a partir do qual entendemos também ser viável identificar o perfil manifestado pelos professores nesse domínio específico (fig. 10):

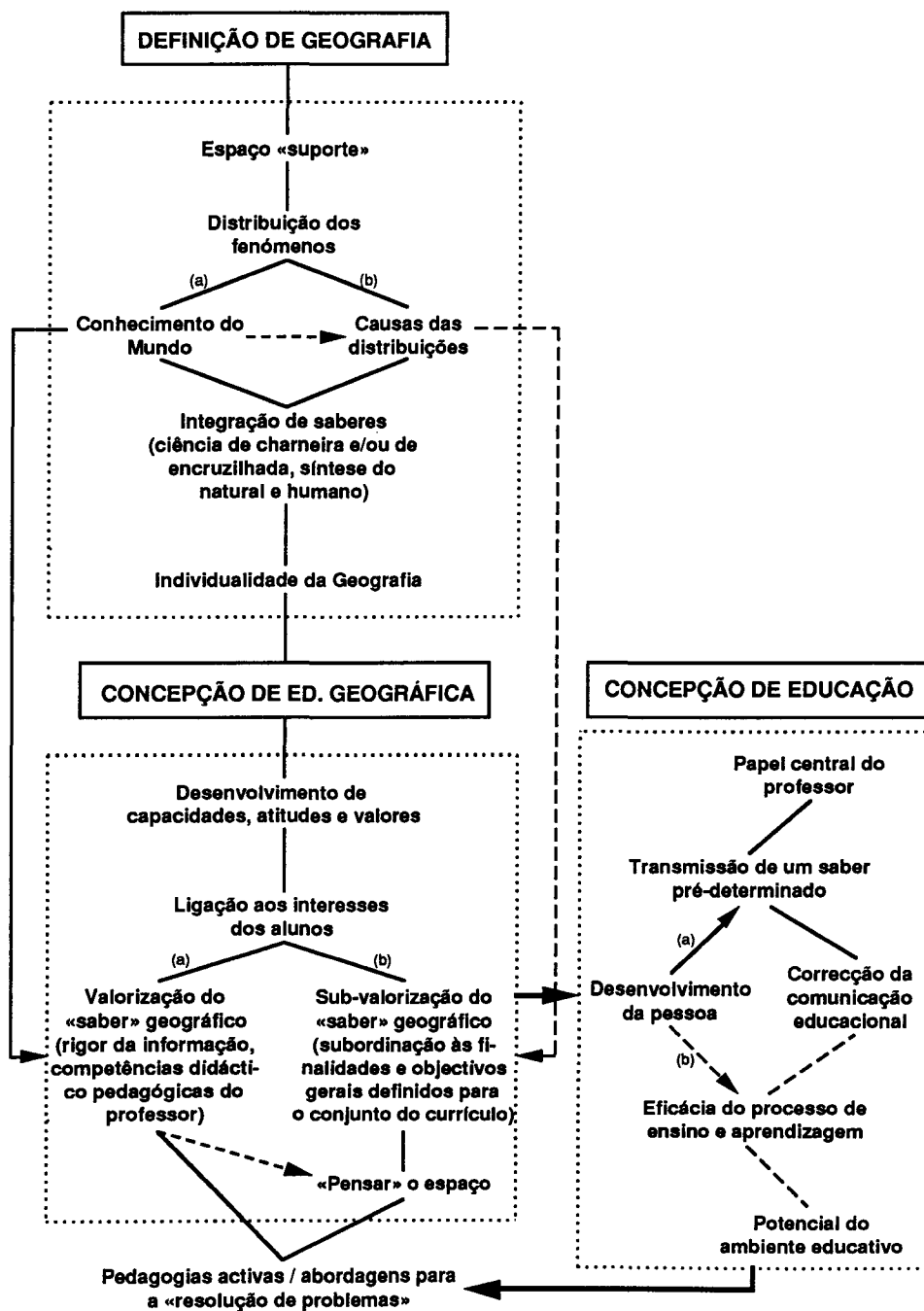


Fig. 10 — O perfil do professor

- 1) a Geografia é definida como ciência dedicada ao estudo das interrelações entre fenómenos físicos e humanos; o seu domínio é o *espaço* adjectivado de *geográfico*, entidade simultaneamente real e abstracta que se materializa enquanto *suporte* de sistemas naturais e humanos, cuja interacção permite a sua caracterização;
- 2) o estudo das interrelações entre aspectos físicos e humanos pressupõe, num primeiro nível, a caracterização dos respectivos *padrões de distribuição*, num segundo nível, a tentativa de compreensão dos *processos* que lhes dão origem;
- 3) a conjugação de um objecto de estudo tido por exclusivo e a capacidade de integração de dimensões de natureza diversa, conferem à Geografia um *carácter excepcional* e permitem a sua individualização relativamente aos campos das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, entre os quais ocupa uma *posição de charneira*, ou de *encruzilhada*;
- 4) o modo de produção do saber geográfico emerge da *síntese e integração* das informações e dos resultados de investigação produzidos pelos domínios científicos entre os quais se posiciona; para obstar a que o processo seguido se pudesse traduzir num mero somatório de dados dispersos, realça-se a capacidade da Geografia em lhes introduzir uma *configuração espacial*, no que constitui um factor suplementar de originalidade.

Se confrontarmos os elementos estruturantes do perfil epistemológico traçado, com o conteúdo das definições de Geografia apresentadas no Quadro II (capítulo II da segunda parte), é possível reconhecer, apesar das diferenças quanto à formulação, a similitude de alguns dos componentes que em ambos os casos são utilizados para caracterizar e delimitar o âmbito da ciência. No entanto, das omissões identificadas no discurso dos professores face às proposições comumente aceites pela comunidade geográfica, a falta de referências à *dimensão locativa* da Geografia parece-nos ser o dado mais relevante.

Independentemente das consequências epistemológicas desse facto, patentes na natureza abstracta que toma a definição do objecto de estudo da disciplina, entendemos que essa lacuna reveste sobretudo um significado simbólico, fruto da tentativa dos professores em se demarcarem de uma Geografia que julgam mal adaptada aos objectivos que sentem ser os da ciência na actualidade. Conjuntamente com a desvalorização da componente de diferenciação do espaço, a não consideração da dimensão locativa acaba por retirar à Geografia um dos fundamentos mais seguros na tarefa de se demarcar dos campos de acção de outras disciplinas científicas.

Mas, por outro lado, esta recentragem do objecto no *‘como?’*, em detrimento do *‘onde?’* traduz, afinal, os efeitos da memória da educação geográfica com que os docentes foram confrontados na Escola, sendo patente: quer na sua recusa em serem considerados

como «Atlas ambulantes» (L: 15); quer na sua crítica à introdução nos programas de conteúdos que possam significar um retorno à imagem tradicional do ensino da Geografia — «o programa (...) tem o nome de todos os países da Europa e de todas as capitais (...). Quer dizer, os miúdos saberem uma lista de quarenta e sete países (...), é um bocado voltar aquela Geografia que eu acho não interessa muito» (B: 13).

Todavia, quando se trata de demonstrar a individualidade da disciplina, os argumentos de que os professores se socorrem relevam não de uma concepção moderna mas da recuperação de teses de cariz tradicional, onde sobressai a tentativa de considerar a disciplina como um caso excepcional. Analisaremos em seguida o modo como algumas destas posições contraditórias se reflectem ao nível das respectivas concepções de educação e de educação geográfica.

1.3.4 A educação geográfica

Neste domínio, a ideia central que ressalta das posições assumidas pelos professores é a sua intenção de dar corpo a uma educação geográfica que rompa com a tradição e *habitus* da Geografia que retêm na memória do seu passado escolar. No entanto, tal como antes, continuam a ser visíveis algumas contradições, pois embora pretendam demonstrar uma postura educativa que corte com o tradicionalismo do ensino factual e descritivo, os elementos globalmente considerados denotam pela forma como são expressos muito do peso dessa tradição transmissiva. Este facto é particularmente notório, se não através da sua concepção de educação geográfica, pelo menos no modo como afirmam aglutinar na sua acção educativa componentes só muito dificilmente conciliáveis. Na fig. 10, encontram-se esquematizadas as relações entre estes elementos e o quadro global de caracterização epistemológica anteriormente apresentado (9).

Dos múltiplos significados que pode revestir a «educação geográfica», parece ser claro que os professores privilegiam sobretudo os que dizem respeito à explicação dos grandes padrões de organização do espaço e das formas de interacção homem-ambiente, com vista ao desenvolvimento nos alunos de uma maior consciência cívica. Manifestam assim a ruptura com a imagem pública de uma disciplina que associa o geógrafo àquele que sabe situar o maior número de lugares possível, que conhece e é capaz de descrever pormenorizadamente os seus atributos.

Relativamente a documentos que podem servir de referência para a sistematização das linhas orientadoras da educação geográfica — por exemplo, a «Carta Internacional da Educação Geográfica» — é de destacar:

- 1) o facto dos professores subvalorizarem as questões directa ou indirectamente ligadas à dimensão locativa do ensino da Geografia, em consonância com idêntica postura já manifestada a propósito das suas concepções epistemológicas;

- 2) o facto de omitirem no seu discurso a explicitação dos conceitos em torno dos quais entendem dever organizar a prática lectiva, havendo todavia acordo quanto às grandes áreas temáticas a abordar (população, organização do espaço rural, industrial e urbano, problemas ambientais, etc.);
- 3) o facto de destacarem o desenvolvimento de capacidades (de utilização de dados e de aplicação de métodos de investigação variados) e de atitudes (aumentar o interesse pela diversidade do meio envolvente, de questionamento e responsabilidade perante os problemas da desigualdade e do desenvolvimento, de tolerância para com a manifestação de outras expressões culturais) em detrimento do domínio do conhecimento.

Como teremos oportunidade de referir adiante, julgamos que esta aparente desvalorização do «saber-conteúdo» não pode ser tomada ainda como a assunção plena da inversão da hierarquia de objectivos educativos, embora possa justificar-se por duas ordens de razões.

Em primeiro lugar, se é verdade que, por um lado, ela pode traduzir uma vontade legítima de descentrar a educação geográfica do campo estritamente cognitivo, por outro lado, não deixa de ser significativo que ao longo do seu discurso os professores raramente ponham em causa os conteúdos tradicionalmente associados ao ensino da Geografia, desde que tal não signifique o que consideram ser um retrocesso da imagem pública da disciplina, entretanto reconstruída. Eles encontram-se presentes, quer explicitamente — quando se pronunciam acerca dos grandes temas organizadores do ensino — quer implicitamente — quando exprimem as suas concepções de educação. Afinal, talvez só através do estudo do relevo, do clima, da população..., seja possível materializar a Geografia como ciência de síntese e de integração de saberes.

Em segundo lugar, é necessário atender à vontade expressa de aproximar a educação geográfica dos interesses dos alunos. Para a consecução deste objectivo identificaram-se no discurso dos professores duas tendências, entre as quais se destaca um mesmo denominador comum: a indispensabilidade de integrar na educação geográfica a informação difusa, no conteúdo e nas fontes, que se encontra à disposição dos alunos fora dos círculos escolares. A análise do seu discurso revela o levantamento de um conjunto de necessidades que permitem justificar as opções tomadas e estão de acordo com as posições assumidas por diversos autores (BARATA e AMBRÓSIO, 1988; CLARY, 1989; LACOSTE, 1977, 1986; LEVY, 1986):

- a) a necessidade de compensar a perda por parte da Geografia do monopólio da produção de informação de cariz geográfico;
- b) a necessidade de compensar o facto do professor ter deixado de constituir a fonte privilegiada e/ou exclusiva de informação;

- c) a necessidade de desenvolver nos alunos capacidades de tratamento de dados apresentados de forma diversificada, quer no que respeita aos formatos, quer no que concerne aos instrumentos;
- d) a necessidade de introduzir no processo de ensino e aprendizagem os recursos que muitos jovens já dispõem e usam quotidianamente;
- e) a necessidade de tornar os formatos da informação mais atractivos e concorrenciais face ao desenvolvimento dos meios de comunicação;
- f) a necessidade de trazer à Escola a discussão dos grandes temas da actualidade.

É a partir deste diagnóstico de situação comumente aceite, que os quatro docentes de subdividem por duas linhas de acção estratégica, distintas sobretudo no grau de importância que atribuem à aprendizagem dos conteúdos geográficos propriamente ditos, do que ao nível dos objectivos, ou mesmo dos métodos (10):

1) **«Estratégia de construção conceptual»**

Pretende obstar à excessiva elasticidade e imprecisão no emprego de muitos conceitos geográficos, circunstância de que resulta a degradação do seu sentido, num quadro de grande difusão, parcialidade e fragmentação da informação. Para tanto entende-se que compete à Escola criar condições para que os alunos adquiram estruturas, ou ferramentas conceptuais, de compreensão, de organização e de descodificação dos «dados» geográficos. A educação geográfica constitui-se, assim, num processo facilitador da construção do corpo de noções e de conceitos necessário à explicação dos *processos* espaciais.

A importância atribuída aos processos traduz o corte com os princípios centrais da Geografia tradicional, com o seu carácter predominantemente descritivo e factual, e, ao mesmo tempo, a tentativa de retirar ao saber geográfico um valor absoluto, porque apresentado sem referência às suas condições de produção. Dessa forma, mantém-se a valorização dos conteúdos disciplinares, embora reconstruídos e reestruturados segundo uma grelha conceptual adaptada às capacidades cognitivas dos alunos, cuja finalidade é contribuir, não apenas para a sua inserção social, mas também para a compreensão por parte destes dos factos de natureza geográfica.

Do lado do professor, uma tal abordagem implica o desenvolvimento das suas próprias competências didáctico-pedagógicas: claro domínio do saber e dos conteúdos científicos; grande aptidão para a estruturação da informação a transmitir aos alunos, forma de a tornar inteligível e relevante; capacidade de criação de ambientes didácticos diversificados.

2) «Estratégia de transformação conceptual»

Decorre da clara assunção da Geografia como ciência social e, por conseguinte, do interesse para com o tratamento e discussão dos problemas do desenvolvimento, da interdependência, do ordenamento do território, da conservação do património e do ambiente. Nesta abordagem, mais do que a transmissão do saber geográfico, quaisquer que sejam as suas fontes, forma e organização, pretende-se o desenvolvimento da capacidade de «pensar o espaço». Tal significa passar a uma prática que associe a comunicação da informação à «formação», que permita aos alunos compreender o funcionamento dos espaços e das sociedades e não procure apenas que estes assimilem uma nomenclatura cuja aplicação só é possível se e quando memorizada.

A educação geográfica deve conduzir: por um lado, à formação de cidadãos responsáveis, dotados de ferramentas conceptuais que lhes permitam compreender as relações entre os grupos sociais e o meio, as situações de conflito, de concorrência, os modos de percepção do espaço que induzem as tomadas de decisão — valorização da componente social; por outro lado, à reflexão sobre os grandes problemas que afectam as sociedades humanas, à avaliação dos impactes das práticas sociais sobre o espaço, ao desenvolvimento de uma consciência cívica atenta às grandes questões do desenvolvimento, da desigualdade, do ambiente — valorização de um ensino assente na realidade.

Estamos assim em presença de uma abordagem cuja natureza transcende a mera consecução dos objectivos inerentes à educação geográfica, razão pela qual não só se aceita a sua subordinação às finalidades definidas para o conjunto do currículo, como se entende que o ensino da Geografia é um meio e não um fim em si mesmo. Ao nível dos modos de relacionamento na sala de aula, antevê-se no discurso dos professores o propósito de romper com o tradicionalismo do triângulo professor-aluno-saber: o aluno é considerado actor do seu próprio processo de aprendizagem e não apenas um receptáculo de informações previamente estruturadas e organizadas.

Confrontando o conteúdo destas duas orientações estratégicas com o desejo inicialmente manifestado pelos professores de aproximar o ensino da Geografia dos interesses dos alunos, julgamos ser pertinente sublinhar a quase ausência de referências — mesmo que indirectas — ao eventual papel a desempenhar pelas representações sociais no processo de construção de uma consciência espacial. No entanto, consideramos que esta omissão não constitui um dado isolado, devendo ser relacionada com a desvalorização já discutida do conceito de região, então encarado numa perspectiva muito distante das concepções socio-espaciais.

Dos quatro docentes entrevistados, apenas Beatriz aflora esta possibilidade quando se refere à sua Geografia do «senso comum», definida como adaptação da ciência *«a uma maneira de viver, uma vivência, que tem bases na ciência, mas tem um bocado a ver com o senso comum da pessoa, com aquilo que ela ouve, com a família, com os*

amigos, onde vive, com o local, etc.» (B: 22), ou seja, a busca de uma ligação do espaço ao «quotidiano das pessoas» (B: 22) (11). Entendida assim, poderíamos antever uma ponte, ainda que teórica, às concepções do espaço, quer enquanto produto social, quer enquanto entidade recebida e vivida, um meio para o estudo da influência das representações no modo como os actores sociais se relacionam com o espaço, percebem os seus constrangimentos e decidem estratégias de intervenção e de organização. Esta constitui, de facto, a via a seguir para o desenvolvimento da capacidade de «pensar o espaço» (HENRIET, 1989; HUGONIE, 1989; CLARY, 1992; DESPLANQUES, 1994).

No entanto, tanto num caso como no outro, as propostas metodológicas expressas pelos professores, parecem não corresponder exactamente a um movimento de renovação da disciplina na sua dimensão educativa, a um esforço de promover a alteração das práticas, de desenvolver novas estratégias de ensino e aprendizagem, de revitalizar a utilização dos recursos educativos tradicionais, ou de permitir a exploração de alternativas didácticas ainda subvalorizadas (12).

O esclarecimento desta aparente contradição pode surgir, numa primeira fase, da análise das proposições através das quais os docentes revelaram as suas concepções de educação e da identificação nestas de algumas áreas de conflito, motivadas por dissonâncias no modo como dão forma à sua acção nos vários níveis do processo de ensino e aprendizagem. De facto, apesar das linhas estratégicas anteriormente enunciadas se estruturarem no pressuposto de que compete à educação geográfica contribuir para a construção de um quadro de leitura adequado à compreensão e explicação da realidade, na sua dimensão espacial, é notória a emergência de duas formas de racionalidade no que concerne à actuação do professor.

Nesse sentido, procuramos mostrar através do esquema da fig. 10 como as divergências sentidas no domínio epistemológico, se reflectem numa tendência semelhante tanto no domínio específico da educação geográfica, como no das respectivas concepções globais de educação: as posições assumidas pelos professores revelam que estes estão de acordo quanto à filosofia subjacente à definição das finalidades e dos objectivos gerais, avolumando-se as contradições à medida que diminui o nível de análise na explicitação do modo de operacionalizar essas mesmas concepções (13).

A filosofia globalmente aceite pelos quatro professores sublinha o papel activo do aluno nas suas aprendizagens e, com o intuito de aquele vir a funcionar plenamente, percebe-se centrada no desenvolvimento da pessoa. Admitindo-se a subjectividade do conhecimento, preconiza-se no processo de ensino e aprendizagem a valorização das estratégias que destaquem o «saber-ser» em detrimento do «saber-ter». Existe abertura para que os alunos expressem a sua criatividade, para que tomem decisões e optem livremente por caminhos distintos dos preconizados pelo professor, ou pelo conjunto da organização educativa, fórmula que é tida por indispensável à formação de sujeitos abertos à experiência. Nos seus traços gerais, pode assim afirmar-se que, em abstracto, os

docentes concebem que a sua actividade se deva reger pelos princípios de um *paradigma humanista*. É precisamente a partir deste núcleo central que as posições se separam.

A primeira via, prevê que a organização da acção educativa se processe em função de um saber pré-determinado, objectivo, regularizador e regulador, através do qual a ciência, tal como é ensinada, se configura como «o» modelo de produção de conhecimento resultante da sua própria evolução — *paradigma racional*. A prática lectiva toma por base: quer o papel central do professor como veículo seguro de transmissão de conhecimentos e valores, facto de que decorre um conteúdo da comunicação centrado em actividades essencialmente cognitivas — *abordagem mecanicista*; quer o rigor da informação difundida, da planificação e organização de actividades pedagógicas diversificadas, conjunto de competências técnicas que o professor deve dominar — *abordagem tecno-sistémica*.

A segunda via, embora ultrapassando a estrita valorização da componente transmissiva do saber, assume como vector fundamental a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, através de uma escolha criteriosa das formas e estratégias de comunicação, tendentes ao desenvolvimento do «saber-fazer» — *paradigma tecnológico*. A partir daqui, esta via entronca com a anterior ao nível da organização e diversificação das actividades, nas quais introduz vertentes de resolução de problemas e uma certa preocupação com a individualização da aprendizagem — *abordagem tecno-sistémica*. A coerência com a concepção global de educação que se preconiza, surge principalmente ao nível do aproveitamento e gestão dos ambientes de aprendizagem (trabalhos de projecto, ou de grupo), na tentativa de abrir a Escola ao exterior, situações específicas em que o professor assume um papel menos central, afirmando-se como um guia e um facilitador, apoiando os alunos em dificuldade e conferindo-lhes liberdade de participação e de escolha — *abordagem orgânica*.

Tal como tem vindo a ser apresentada, a interpretação dos dados de investigação é o reflexo apenas daquilo que os professores declararam dever ser feito e do modo como deveria ser feito — as suas intenções. Não se trata, pois, da análise das suas acções concretas, ou melhor, do conteúdo das práticas que efectivamente dizem desenvolver. Neste domínio, as posições expressas voltam a mostrar uma grande coincidência. Para além da negação de todas as estratégias que possam ser interpretadas como «ensino» descritivo, factual, transmissivo, tendente à memorização, os quatro professores afirmam-se empenhados: na diversificação das metodologias; na implementação de actividades de cariz eminentemente prático (trabalhos de projecto, trabalhos de grupo, trabalho de campo...) estruturadas e dinamizadas segundo os princípios das abordagens para a resolução de problemas; na utilização renovada dos instrumentos de trabalho do geógrafo, com especial relevo para a expressão gráfica e/ou cartográfica.

A verificar-se esta situação, assume algum significado e plausibilidade um dos pressupostos de que partimos para o desenvolvimento do nosso estudo: a possibilidade de existir uma certa normalização dos modos de actuação concreta dos professores, à

revela das suas próprias concepções sobre a ciência que ensinam nas suas componentes epistemológica e educativa. O problema adquire novos contornos quando analisamos as *influências* e os *constrangimentos* que os docentes tomam por relevantes para justificar o conteúdo das suas práticas.

No primeiro caso, independentemente dos juízos de valor e da identificação das fontes de influência, é de salientar que os quatro professores apenas destacam o papel desempenhado por todos quantos, de uma forma ou de outra, evidenciaram uma postura semelhante à que assumem para si próprios: Laura e Beatriz apreciaram os professores cuja acção se caracterizou pela forma estruturada de apresentar os conteúdos, pelo esforço em tornar a mensagem inteligível; Helena e Jorge apreciaram sobretudo a liberdade de actuação que lhes foi conferida, a possibilidade de exprimir livremente os seus pontos de vista. Globalmente, estas facetas estão de acordo com o quadro paradigmático de referência, antes aplicado a cada um dos grupos de professores.

No segundo caso, regista-se um reagrupamento dos sujeitos em conformidade com o momento da carreira em que se encontram: Jorge e Beatriz, apontam como factores pessoais, apenas a natural dificuldade em proceder à transposição e adaptação dos saberes técnicos e científicos recém-adquiridos, à realidade da Escola, salientando como factores exteriores os que se relacionam com os aspectos organizativos dos estabelecimentos de ensino; Laura e Helena, referem-se principalmente à necessidade de atender às normas oficiais de avaliação dos alunos, às deficiências estruturais dos programas disciplinares em vigor e, em menor grau, a um ou outro aspecto do funcionamento da Escola, normalmente relacionado com a (in)disponibilidade de recursos educativos.

Estes dados alertam-nos, por um lado, para o facto dos professores atribuírem a eventualidade de lhes ser impossível desenvolver as práticas que preconizam, precisamente aos factores sobre os quais é menor a sua capacidade de intervenção, por outro lado, para a possibilidade dos elementos que estruturam as suas concepções acerca da educação terem sido gerados anteriormente ao início da carreira docente. No seu conjunto, eles chamam a atenção para os resultados já produzidos por algumas investigações (BRICKHOUSE e BODNER, 1992; KOBALLA e CRAWLEY, 1985; PAJARES, 1992; POMEROY, 1993):

- 1) que as crenças dos professores acerca do que é ensinar, já se encontram bem integradas nas suas estruturas cognitivas aquando da sua entrada na vida activa;
- 2) que pode existir um conflito entre as suas crenças acerca do que é ensinar e as suas crenças acerca do que entendem ser as expectativas sociais relativamente ao desempenho da sua função, ou que o professor avalia como socialmente mais aceitáveis.

A circunstância de se verificar uma aparente normalização das práticas dos docentes, de certo modo sem relação estreita com os contextos em que estes se inserem, alerta precisamente para o papel desempenhado pelas representações sociais, concepções, ou crenças, não apenas nos processos de tomada de decisão dos professores, mas em todo o percurso que conduz à estruturação do perfil pessoal subjacente a essas mesmas práticas. A segunda parte deste capítulo pretende contribuir para o esclarecimento de alguns destes problemas.

2 Sobre o «Saber do Professor»

Traçado o perfil do professor na dupla vertente *epistemológica* (relativa ao modo como este define a ciência que ensina) e *educativa* (relativa à forma como este concebe o seu valor formativo e o reflecte no conjunto de intenções que afirma operacionalizar na sua prática), importa analisar com algum detalhe os factores que podem estar por trás dessas opções e tomadas de decisão. De acordo com os princípios teóricos apresentados no capítulo III da segunda parte, a via conceptual que seguimos centrou-se na interpretação do papel desempenhado pelos *modelos teóricos implícitos* nas acções dos professores, construções que, resultantes da sua experiência e interacção social, constituem modalidades de conhecimento que servem para apreender, avaliar e explicar a realidade.

A terminologia através da qual pretendemos traduzir a configuração, a estrutura e o processo gerador desses modelos, passou então pela clarificação dos conceitos de *representação social*, de *concepção* e de *crença*. Embora à partida sejam encarados como realidades distintas, procurámos demonstrar como a existência de um sem número de elementos comuns nos permite realçar as semelhanças quanto à sua natureza e, dessa forma, afirmar tratarem-se de termos que reflectem antes de mais a existência de processos cognitivos análogos. No entanto, se até ao momento entendemos por bem utilizar essas noções com uma relativa latitude, consideramos que nesta fase se impõe uma clarificação. Nesse sentido, optámos pelo conceito de *representação social*, pois ele nos parece incorporar e exprimir melhor a influência das variáveis sociais sobre os processos individuais que conduzem aos referidos modelos. Contudo, como muitos dos autores que nos serviram de referente privilegiam a utilização dos termos *concepção* e *crença*, nós próprios nos manteremos fiéis a essa opção, desde que ela não contrarie o significado que atribuímos a *representação [social]*.

Neste contexto, a interpretação da génese das representações dos professores acerca da Geografia e da educação geográfica e da sua influência sobre o modo como concebem as suas práticas, far-se-á em torno da análise dos elementos que permitem a sua identificação e definição, os quais, como referimos, se adaptam igualmente à

estrutura das concepções e das crenças (VALA, 1986; GIORDAN e VECCHI, 1987; ABRIC, 1989; DUPONT, 1989; SANTOS, 1991; PAJARES, 1992):

- 1) as *informações* disponíveis, conjunto de conhecimentos que cada sujeito possui, recebeu e integrou ao longo da sua história de vida, tanto por intermédio dos seus sentidos, como através da interacção social, e que depois de gravados na memória lhe permitem formular inferências acerca de si próprio, da realidade e dos acontecimentos à sua volta;
- 2) o *quadro de significação*, organização cognitiva interna resultante da reunião dos elementos entretanto assimilados, codificados e categorizados, cuja estrutura dá forma à representação e condiciona a integração de novas informações;
- 3) a *rede* ou *sistema*, modelo global organizado em redor de um núcleo duro, responsável pela criação ou transformação do sentido da representação e pelo estabelecimento de novas ligações entre os seus elementos, segundo um processo de reorganização condicionado pela existência de relações do tipo centro-periferia.

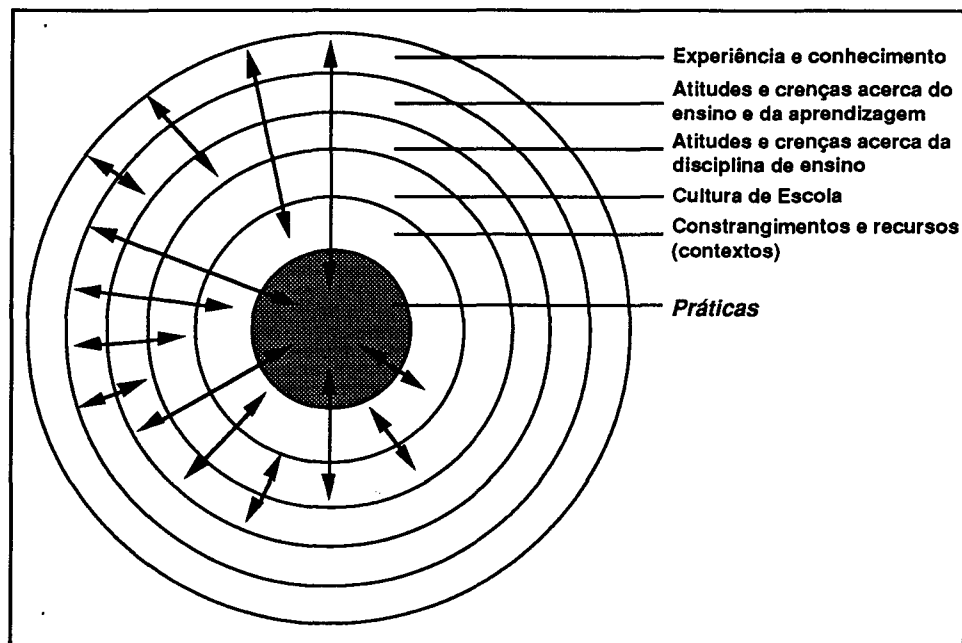
A interacção entre estes elementos transforma-os num conjunto coeso, com capacidade para filtrar, separar e elaborar as informações recebidas e, desse modo, condicionar a própria evolução das representações. Como os elementos que ocupam posições centrais revelam uma maior unidade e coesão, constituindo, por isso, o verdadeiro cimento de todo o sistema, a mudança das atitudes e dos comportamentos dos professores só se verifica quando o núcleo central é posto em causa, processo que a realidade mostra não ser fácil.

Num estudo efectuado por Pomeroy (1993) é-nos proposto um modelo interpretativo das relações entre os sistemas de crenças dos professores acerca da natureza da ciência e as respectivas práticas de ensino e aprendizagem, afirmando a autora existirem laços fortes entre aquelas duas dimensões. O modelo construído considera a existência de quatro domínios diferenciados, passíveis de ser analisados tanto individualmente como nas suas múltiplas interacções (14).

No domínio do professor incluem-se todos os aspectos que mais influenciam as suas práticas na sala de aula (fig. 11). O esquema privilegia as ligações entre os vários anéis e as relações bilaterais que entre eles se estabelecem, em detrimento da sua posição hierárquica. Considera-se depois a intersecção do domínio do professor com os do aluno e da ciência, encarada ao mesmo tempo na sua vertente académica e educativa (fig. 12).

Entende-se que a interacção professor-aluno possui o potencial para afectar ambos em todas as esferas da sua actuação, o mesmo acontecendo no que respeita à ciência considerada nas suas duas vertentes. Para além das intersecções globais entre os vários domínios, destaca-se que é possível conceber a existência de ligações preferenciais

entre alguns dos níveis que os compõem, o que atendendo à sua estrutura integrada acaba por se reflectir no comportamento de todo o conjunto, nomeadamente, no que respeita às práticas dos professores. A título de exemplo, refere-se que a maior experiência e conhecimento evidenciados pelo professor, se reflectem nas suas atitudes, crenças e práticas e, em última instância, no modo como se configura o ensino da ciência (15).



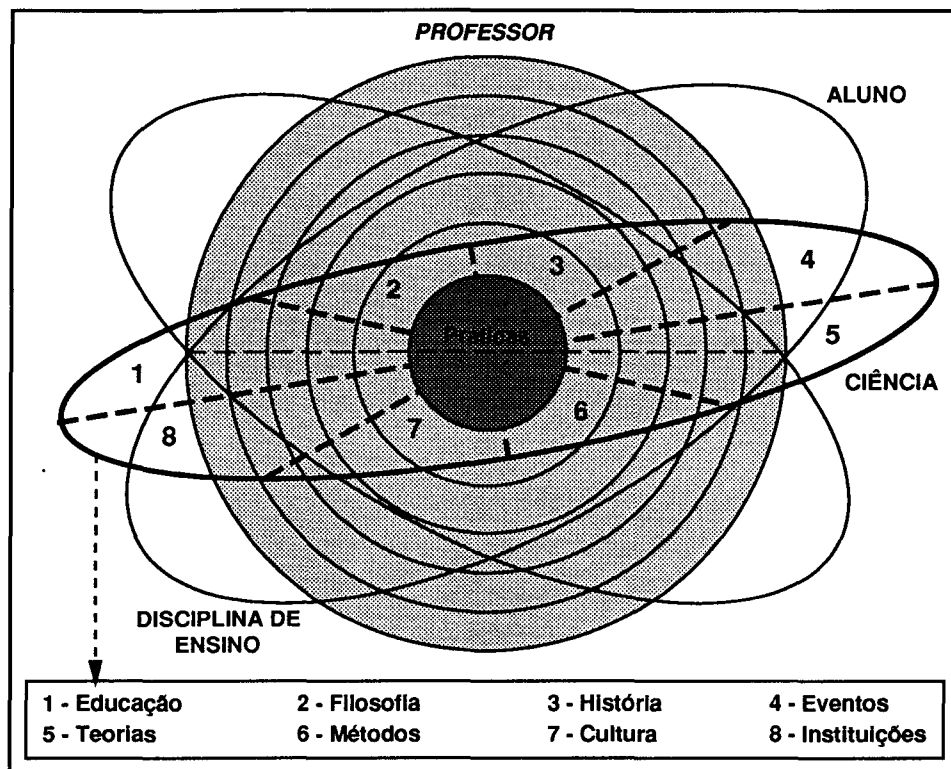
(POMEROY, 1993: 301)

Fig. 11 — Factores de influência sobre as práticas dos professores

No âmbito do nosso próprio estudo e para uma melhor compreensão do modelo interpretativo a que chegámos, julgamos importante referir duas das conclusões a que chegou a autora.

Em primeiro lugar, parece ser seguro que os professores são influenciados, não apenas por múltiplos sistemas de crenças mas, sobretudo, pelas ligações que entre estes se estabelecem, facto que se procura demonstrar através dos diagramas das figs. 11 e 12. Além disso, aponta-se a circunstância das ligações entre as crenças dos professores e as suas práticas terem início quando estes se encontram ainda na posição de alunos, e prosseguirem depois segundo um complexo processo onde interagem mecanismos de reflexão, de reconceptualização e de confirmação.

Em segundo lugar, as ligações entre crenças e práticas que foram observadas, parecem relacionar-se mais com as crenças dos professores acerca do ensino e da aprendizagem em geral, do que com as suas crenças acerca da natureza da ciência e do processo educativo na sua área disciplinar.



(adaptado - POMEROY, 1993: 302-303)

Fig. 12 — Intersecção dos domínios do professor, do aluno e da ciência (considerada também na sua versão escolar)

Embora o nosso trabalho tenha comportado vertentes de análise coincidentes com as anteriores, é importante salientar que não nos detivemos na observação das práticas dos professores inseridos numa situação real vivida na sala de aula em interacção com os alunos. Na verdade, privilegiámos sobretudo a componente epistemológica das suas representações e o estudo dos factores que influenciam a sua génese, associando-os então à forma como os docentes concebem a sua prática, mas a um nível estritamente intencional. Por esse motivo, o esquema que propomos apresenta algumas diferenças relativamente aos precedentes, decorrendo estas também do quadro teórico em que nos baseámos (fig. 13). A sua clarificação far-se-á a partir de uma abordagem global e integrada dos elementos que permitem identificar e definir as representações.

As representações dos professores acerca da natureza da Geografia e do seu ensino encontram-se no interface de duas fontes de influência e informação fundamentais: por um lado, a Universidade, por outro lado, a Escola, sendo que o papel por esta desempenhado deve ser analisado em duas fases distintas, ou seja, primeiro, no período em que os actuais professores a frequentaram como alunos, depois, quando concluída a

licenciatura a ela regressam já na posição de docentes. A fim de facilitar a explanação dos nossos pontos de vista, seguiremos este percurso cronológico.

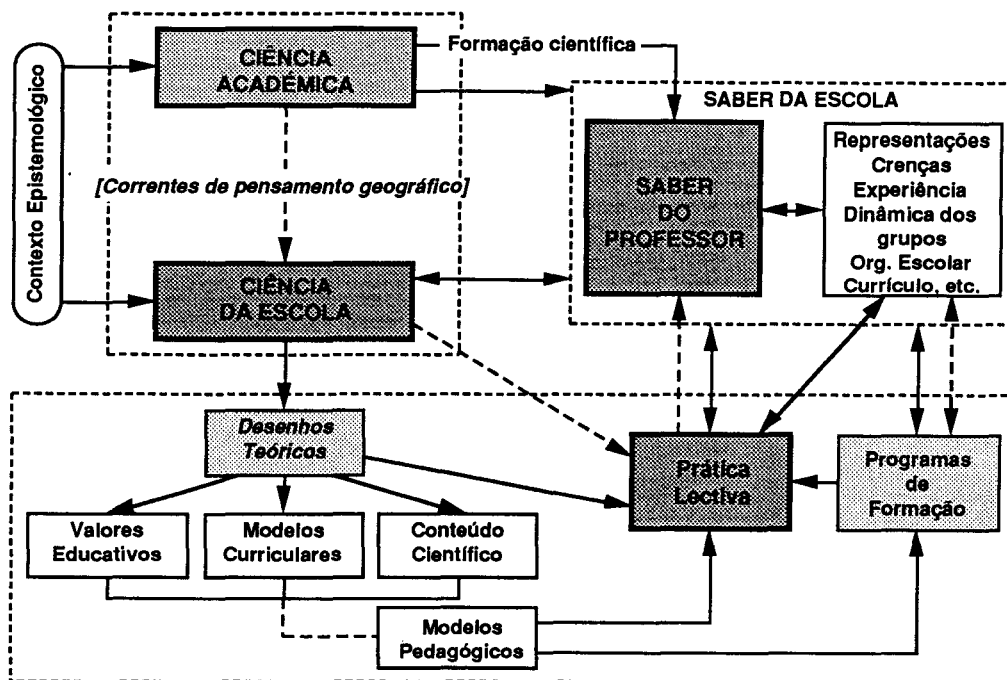


Fig. 13 — O «Saber do Professor»

21 Ciência Académica e Ciência da Escola

À partida, tomámos por plausível o pressuposto de que existe uma correspondência unívoca entre os paradigmas que regulam o funcionamento da Geografia académica e da Geografia escolar. Nesse sentido definimos a *ciência académica* como o conjunto de postulados comumente aceites por uma comunidade científica, nos quais estão subjacentes os princípios conceptuais e metodológicos que orientam a sua acção durante um certo período (16). No caso da Geografia, a sua sistematização implica a intersecção de dois níveis de análise distintos: por um lado, o reconhecimento dos *problemas-chave* que marcam a individualidade da disciplina e estão presentes em todas as fases da sua evolução; por outro lado, a identificação dos conceitos privilegiados em cada um desses períodos, bem como dos métodos tidos por mais apropriados para validar a sua definição.

Da conjugação destes elementos resultou o desenvolvimento de correntes de pensamento geográfico, cujos fundamentos se procurou ver reflectidos, ainda que com um certo atraso, na forma de encarar a educação geográfica. Esta constitui uma das vertentes do que designámos por *ciência da escola* (em paralelo com a educação

matemática, com a educação em ciência...), ou seja, um sistema de valores, de modelos conceptuais e de conteúdos científicos que se considera melhor traduzem o espírito da Ciência aceite em determinado momento e em consonância não apenas com esta mas também com os contextos sociais que determinam quais as finalidades e os objectivos gerais a assumir pelo sistema educativo, com a função da Escola e com o papel atribuído aos restantes saberes curriculares. Estas concepções teóricas são expressas igualmente em propostas operacionais que configuram as abordagens pedagógicas que se entendem mais adequadas à consecução desses objectivos e, por isso, se espera ver integradas na prática lectiva e na filosofia global que enquadra os programas de formação de professores.

No entanto, verifica-se existir uma dijunção entre a natureza da actividade geográfica levada a cabo nas Escolas e a prática profissional dos geógrafos (17). Atendendo a que essa discrepância parece não decorrer apenas das presumíveis diferenças entre aqueles dois domínios, julgamos que a ciência da escola não deve ser entendida apenas enquanto construção teórica alicerçada nos princípios da ciência académica. Limitar o conceito dessa forma, seria o mesmo que tomar como mero fenómeno contextual o papel entretanto desempenhado pelos actores intervenientes na vida da Escola — professores, responsáveis pela gestão escolar, encarregados de educação, entre outros. Assim, consideramos que a ciência da escola se configura essencialmente uma síntese global das bases teóricas da ciência académica filtradas, primeiro, pelos quadros de apreensão da realidade de que dispõem os actores e materializadas, depois, através das respectivas tomadas de decisão, ou estratégias de actuação. Como referimos, de acordo com o objecto do nosso estudo essa aparente disfuncionalidade será analisada exclusivamente sob a perspectiva da acção dos professores.

No caso português, a situação adquire contornos mais vinculados se pensarmos no carácter «regional» que durante décadas esteve subjacente aos currículos de Geografia do ensino básico e secundário [liceal]: explicitamente até 1974, em programas cujo conteúdo se justificava por razões de natureza político-ideológico, por via das quais o ensino da Geografia se constituía no veículo privilegiado de inculcação da imagem de um Império uno e indivisível, associada a uma prática lectiva alheia ao desenvolvimento de quaisquer capacidades para além da memorização; implicitamente depois de 1974, em programas disciplinares onde a ruptura é assumida sobretudo ao nível de uma redefinição dos objectivos e da renovação das propostas metodológicas, mas sem esconder um regionalismo ainda patente na estrutura e na sequência de conteúdos previstas. A «região» surge assim como um dado perene na educação geográfica desenvolvida em Portugal, alheio à evolução entretanto verificada na ciência académica, pela gradual introdução de novos paradigmas. São os efeitos destas marcas sobre as representações dos professores, que nos propomos analisar enquanto factor interpretativo da normalização das suas práticas posta em evidência quando traçamos o seu perfil global.

2.1.1 Organização do sistema de representações

As representações dos professores acerca da Geografia e da educação geográfica estruturam-se em função das **informações** por estes integradas durante a frequência da Escola e da Universidade, sem que através do seu discurso nos pareça ser possível reconhecer qual o contributo específico da passagem por estas instituições para a globalidade do processo considerado.

Tomando como ponto de partida as definições de Geografia expressas pelos quatro professores e confrontadas estas com as suas referências ao período em que frequentaram a Escola, é de salientar a circunstância de parcialmente se manter a categorização já antes ensaiada:

- 1) Laura e Beatriz, destacando a imagem de uma disciplina cujo conteúdo permitia aceder a um conhecimento do mundo na sua diversidade, o que acabou por vir de encontro aos seus gostos pessoais e constituiu, ao mesmo tempo, uma resposta adequada ao facto de pretenderem compatibilizar interesses por diferentes áreas do saber, objectivo a que afirmam só a Geografia podia corresponder;
- 2) Helena, referindo o facto de nela ter encontrado a possibilidade de discutir algumas das questões de índole social por que sempre se interessou;
- 3) Jorge, o único a afirmar não ter retido da Geografia da escola qualquer recordação relevante, pelo que a opção por esta licenciatura foi tida como fruto do acaso.

Sob o ponto de vista metodológico a avaliação das práticas então vigentes, toma por referência critérios idênticos aos já utilizados para caracterizar a sua própria postura como professores:

- 1) Laura e Beatriz, apreciaram em alguns professores, a sua capacidade de diversificação de estratégias, o revelarem competência e conhecimento profundo dos conteúdos leccionados, o evidenciarem gosto pelo desempenho da função docente;
- 2) Helena, destacou, apenas relativamente a um docente, a sua tentativa de desenvolver nos alunos capacidades de análise e crítica, a sua postura de humildade perante o saber, a manutenção de um relacionamento informal na sala de aula;
- 3) Jorge, em coerência com as posições antes assumidas, referiu não ter tido nenhum professor cuja actuação se afigure merecedora de apreciação positiva.

Globalmente, a passagem pela Universidade é tida em conta sobretudo pelo seu contributo para a formação técnico-científica dos professores: porque constituiu a principal fonte das informações relativas aos saberes que leccionam; porque consideram que as metodologias de trabalho privilegiadas, permitiram desenvolver as suas capacidades de investigação, de pesquisa e de análise crítica. Em contrapartida, os quatro sujeitos atribuem-lhe papel reduzido na definição do seu perfil de professores, com excepção dos casos em que a actuação evidenciada pelos docentes universitários se coadunou, uma vez mais, com os critérios que têm como referências para si próprios. Refira-se a este propósito o facto de Jorge e Beatriz condenarem na prática pedagógica da Universidade o mesmo cariz factual e transmissivo que sentiram no ensino secundário, a sua falta de abertura às iniciativas de reflexão e inovação conceptual tentadas pelos alunos, aparentemente fruto de um certo imobilismo e da estrita obediência a um esquema predeterminado.

No que concerne aos contributos de cariz epistemológico, as diferenças evidenciadas pelos professores parecem decorrer claramente do período em que frequentaram a Universidade, reflectindo, por isso, a consolidação de diferentes grupos de influência e o consequente processo de ruptura paradigmática. Entretanto, não deixa de ser interessante notar que os docentes lhe atribuem pouca importância na construção da sua própria definição de Geografia, facto a que não será estranha a forma singular como avaliaram da possível existência ao longo da licenciatura de um fio condutor epistemológico:

- 1) Laura, que identificou uma orientação de cariz regional, personificada na acção de um grupo de docentes liderado por Orlando Ribeiro, muito embora tivesse sentido as primeiras manifestações da influência do paradigma neopositivista;
- 2) Helena, que sentiu a presença de um ideário comum associado a uma estratégia de mudança, cuja classificação se lhe afigura difícil, dado afirmar ter-se tratado de uma influência implícita sobretudo ao nível das orientações metodológicas privilegiadas nas várias cadeiras;
- 3) Jorge e Beatriz, que afirmam claramente a existência de uma filosofia global conotada com o neopositivismo, ou pelo menos a sua tentativa de adquirir uma posição hegemónica, não obstante também considerarem que o regionalismo está ainda muito presente, nomeadamente, através da estrutura curricular do curso, onde o excessivo parcelamento dos conteúdos faz realçar práticas contraditórias com a filosofia globalmente assumida e leva estes docentes a encarar como acessórias as matérias assim leccionadas.

Na verdade, o problema do parcelamento dos conteúdos constitui um elemento de avaliação unanimemente referido pelos quatro professores, afirmando-se como um dado

fundamental nas suas críticas à estrutura e organização globais da licenciatura. No entanto, se nos casos de Laura e de Helena, essa situação é avaliada sobretudo na perspectiva da informação recebida, que em algumas áreas têm por desnecessária a formação do geógrafo, já para Jorge e Beatriz ela parece adquirir um significado mais profundo.

Com efeito, a demarcação muito nítida de grupos de trabalho e de influência entre os docentes universitários, além de deixar a impressão de que muitas cadeiras existem no currículo apenas para dar resposta aos interesses e necessidades de investigação dos seus responsáveis — *«a tendência que se nota é que os professores (...) tendem a dar os conteúdos com os quais estão mais familiarizados, ou aqueles que mais gostam, e esquecem outros que também seria interessante de dar (...) mantêm aquela ideia "... eu dou aulas, quero ensinar isto que é importante, que é isto que é importante, ou faço uma investigação porque é importante..."*. Os alunos são algo secundário» (J: 6) — culmina no seu isolamento recíproco e na exagerada demarcação dos campos da Geografia física e da Geografia humana — *«há um elemento de grande desunião dentro daquele curso e daquela Faculdade, que é para um lado a Geografia física, para o outro lado a Geografia humana e quanto menos se tocar e menos se falar dos professores de humana à física e de física à humana, melhor!»* (B: 9).

À partida seria de supor que a informação à disposição dos professores e por estes mobilizada no processo de construção das suas representações, decorresse da evolução curricular ocorrida tanto na Universidade como na Escola. Mas segundo Ferreira (1992), se essa evolução se verificou ao nível do ensino universitário, com a crescente influência, primeiro, do paradigma neopositivista, depois, da panóplia das abordagens ditas «radicais», já no ensino secundário se assistiu a uma certa persistência das concepções regionalistas, facto que acentuou o afastamento epistemológico entre a ciência académica e a ciência da escola. Neste contexto, seria de esperar que a primeira viesse a exercer papel determinante no processo de (re)construção das representações dos professores acerca da Geografia e da educação geográfica, tanto mais que estes se revelaram fortemente críticos relativamente ao carácter regional da Geografia escolar.

Todavia, são os próprios docentes que ao desvalorizar a influência da Universidade e ao questionarem a natureza das suas práticas, alertam para dois aspectos que nos parecem fundamentais:

- 1) a organização e estrutura do currículo, tanto como a dinâmica de funcionamento do curso de licenciatura, mostrando-se ineficazes na tarefa de tornar explícito o fio condutor epistemológico que institucionalmente pretendem assumir, deixam de constituir um factor de mudança conceptual e metodológica;
- 2) o esforço individual de construção das representações traduz-se num processo de reconceptualização que, desencadeado sobretudo sob o efeito da memória de

uma Geografia que se nega mais pela forma do que pelo conteúdo, resulta numa renovação de contornos muito limitados porque circunscrita ao domínio da prática pedagógica.

Neste quadro, a integração pelos sujeitos dos dados informativos tidos por relevantes, parece ocorrer segundo um processo em que a *observação e avaliação* das práticas desempenham um papel crucial, constituindo os verdadeiros mecanismos de filtragem da incorporação de novas informações. Desse modo, o facto de não se verificar a transferência das orientações conceptuais da ciência académica para a ciência da escola, reflecte menos o atraso verificado na sistematização dos respectivos modelos teóricos, do que a interferência de outros factores relacionados, entre outros, com a estrutura de funcionamento das Instituições responsáveis pelos vários níveis de ensino e com a postura e modos de actuação dos agentes educativos que intervieram ao longo de percurso de formação dos actuais professores.

Com efeito, é de realçar a circunstância de os quatro docentes entrevistados, por um lado, considerarem que a definição de Geografia a que chegaram é essencialmente o resultado de um *esforço pessoal* de reflexão em torno das informações que foram incorporando e reconstruindo no tempo e, por outro lado, desvalorizarem o papel das duas fontes de informação que temos privilegiado no nosso estudo — a Escola e a Universidade. Para além de ser plausível ponderar a influência de outros elementos do sistema social em que os sujeitos se inserem, entendemos que esta sua afirmação chama a atenção para a existência de filtros situados ao nível do subconsciente, de construção muito prematura e através dos quais são produzidas as inferências acerca da realidade e dos acontecimentos à sua volta.

O modo como é encarado o papel da Universidade, subvalorizado tanto no que respeita à construção da sua definição de Geografia, como no que concerne ao enunciado dos aspectos que caracterizam o seu perfil pedagógico, ilustra bem estas nossas afirmações, já que ao longo do discurso dos professores somos constantemente alertados para a possível existência de um *antes* condicionador, quer da avaliação que fazem de todo o seu percurso universitário, quer da forma como incorporaram e aplicaram os dados entretanto obtidos:

- 1) ao afirmarem ter ali encontrado a possibilidade de expandir e aprofundar o estudo em domínios *desde sempre situados no centro dos seus interesses*;
- 2) ao referirem ter ali procurado as fontes e as informações que lhes permitissem fundamentar as suas *críticas à Geografia com que tinham sido confrontados na Escola*;
- 3) ao avaliarem as práticas dos docentes universitários *tomando por referência os traços que caracterizam o seu próprio perfil como professores (18)*;

- 4) ao atribuírem a construção da sua definição de Geografia a um processo de conceptualização motivado pela *necessidade de imprimir à sua acção como professores um carácter de ruptura com o passado*.

Julgamos encontrar aqui a chave do **quadro de significação** que justifica a perenidade dos modelos conceptuais que configuram a Geografia da escola, à revelia das reformas curriculares, mesmo que conjunturais, e da renovação das metodologias de ensino e aprendizagem.

Resultando o quadro de significação da reunião dos elementos informativos assimilados e categorizados ao longo do percurso de vida dos professores, o facto de termos considerado a possibilidade das suas representações acerca da Geografia e da educação geográfica se terem gerado prematuramente e de certo modo à margem da influência [epistemológica] da Escola e da Universidade, levou-nos a considerar que um dos meios de aceder a esses referenciais passaria pela análise: primeiro, das imagens que os sujeitos retêm da educação geográfica com que foram confrontados enquanto alunos; segundo, da forma como qualificam a Geografia escolar desenvolvida actualmente.

1) no passado:

- qualificam a Geografia escolar de tradicional, inspirada nos princípios mais redutores do regionalismo, ou seja, vinculada ao estudo da região definida segundo critérios de uniformidade, de homogeneidade, de isolamento, de inventariação das características dos espaços considerados;
- classificam as práticas dos seus professores de estritamente transmissivas, alicerçadas num ensino factual, enciclopédico e livresco, onde a abordagem descritiva da dimensão locativa e o subaproveitamento do potencial educativo dos recursos de trabalho do geógrafo, retiravam à prática pedagógica qualquer capacidade de motivação e envolvimento dos alunos;

2) no presente (19)

- entendem que se verificou sob o ponto de vista conceptual uma mudança ténue, sobretudo por via da introdução de algumas técnicas e métodos de recolha e tratamento de informação (no casos de Jorge e de Beatriz, afirma-se mesmo não existirem quaisquer diferenças relativamente ao passado);
- consideram que a mudança deve incidir principalmente na tentativa de alteração das práticas dos professores, como forma de romper com a imagem pública da disciplina, ainda frequentemente associada à descrição e enumeração dos vários aspectos da superfície terrestre;

- a alteração das práticas justifica-se por razões que transcendem o âmbito específico da Geografia, pois são tidas como uma consequência natural da evolução dos contextos escolares, das novas formas de relacionamento entre professores e alunos, dos novos pólos de interesse que estes tendem a privilegiar (aos quais a educação geográfica deve responder, valorizando o estudo das questões de carácter social);

Mais do que o conteúdo destas afirmações, consonantes aliás com o perfil dos professores anteriormente traçado, julgamos fundamental realçar: por um lado, o facto de se ter registado unanimidade nas posições expressas, o que no caso particular das imagens retidas do passado não deixa de ser importante, tratando-se de sujeitos que frequentaram a Escola com um intervalo máximo de aproximadamente trinta anos (fig. 9); por outro lado, que os professores propõem que a mudança se processe essencialmente por efeito de uma transformação das práticas, ainda que sem alteração da natureza conceptual da Geografia que se ensina.

A interpretação desta situação pode, em nosso entender, seguir duas vias distintas, embora interligadas, cujo conteúdo vem de encontro aos resultados de investigações levadas a cabo por outros autores (PAJARES, 1992; POMEROY, 1993):

- 1) a identificação de uma tendência para a normalização das práticas, posta em evidência desde logo, quando traçado o perfil dos professores se verifica uma certa uniformidade quanto ao modo como os sujeitos encaram a operacionalização da educação [geográfica], em contraste com as diferenças na forma como definem a Geografia e concebem o papel da Escola;
- 2) a valorização da vertente metodológica dos processos de mudança, chama a atenção para a possível existência de representações acerca da Educação, ou da função do professor, entre outras, a que os sujeitos atribuem um papel suficientemente central para se sobrepôr às suas próprias representações da Geografia, ou da educação geográfica.

Na tentativa de esclarecer estes problemas entendemos importante analisar, ainda que sinteticamente, diversos documentos operacionais elaborados pelos professores e chamar a atenção para algumas das afirmações que melhor traduzem a filosofia por si assumida (Anexo IV, Doc. 1 e 2) (20).

No caso de Jorge, os esquemas conceptuais que enquadram as planificações de longo e médio prazo para os 7º e 9º anos, assentam em pressupostos de que salientamos:

- *«a Educação deve proporcionar a aquisição/desenvolvimento de atitudes, valores, capacidades, competências e conhecimentos»;*

- *«a Escola deve adaptar-se às constantes mutações que ocorrem na sociedade, visando a formação de cidadãos críticos e responsáveis»;*
- *«o espaço geográfico deve ser encarado como um sistema aberto, dinâmico e hierarquizado segundo subsistemas interdependentes e interrelacionados»;*
- *«o estudo integrado permitirá aprender os diferentes elementos do sistema geográfico, com vista a obter-se uma visão abrangente da realidade»;*
- *«só uma aprendizagem significativa, que passe pela realidade próxima do aluno, conduzirá à apropriação da realidade no seu todo»;*
- *«a aplicação do método da disciplina na análise de problemas permite uma intervenção consciente na resolução de questões da actualidade».*

Das finalidades definidas pelo professor destacam-se:

- *«promover a integração da Escola no meio envolvente»;*
- *«desenvolver atitudes que conduzam à apropriação do espaço vivido de forma contínua e criativa»;*
- *«estimular atitudes críticas face à realidade observada, que permita aos alunos a tomada de decisões responsáveis».*

Da fundamentação teórica que contextualiza a apresentação das grelhas de planificação merecem referência as seguintes afirmações:

- *«a formulação dos objectivos da planificação educativa obedece a uma visão sinóptica que apresente coerência com a filosofia e a política nacional, bem como com os pressupostos defendidos pelos professores»;*
- *«não nos devemos alhear da diversidade de interesses e motivações da população escolar, devendo dotar-se assim, a planificação de uma certa flexibilidade que concorra com as características dos destinatários»;*
- *«os interesses e as motivações “a priori” dos alunos, assim como o plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem nortearam todo o percurso qua conduziu à planificação educativa»;*
- *«na definição dos temas teve-se o cuidado de optar por aqueles que se caracterizam por um maior dinamismo e interesse para a investigação geográfica»;*

- *‘procurou-se igualmente relacionar a experiência anterior dos alunos com a aprendizagem, assim como os seus interesses e valores a partir da sua participação activa procurando que as intervenções em sala de aula se façam sentir em várias direcções, professor-aluno e aluno-aluno’;*
- *‘as estratégias (...) assentam sobretudo na realização de um trabalho de grupo contínuo, bem como na colaboração entre as dez turmas do mesmo nível de escolaridade’.*

Os documentos apresentados por Beatriz apresentam, genericamente, idênticas estrutura e organização, reafirmando o mesmo tipo de intenções, nomeadamente, a valorização do desenvolvimento nos alunos de atitudes, de valores e de capacidades, a tentativa de alteração da hierarquia tradicional dos objectivos educativos, a pretensão de alicerçar o processo de ensino e aprendizagem em metodologias de trabalho de grupo e de resolução de problemas. Porque as orientações expressas se enquadram numa filosofia de ensino semelhante à de Jorge, não se nos afigura necessário apresentá-los com maior detalhe (Anexo IV, Doc. 2).

Globalmente, a concepção e o conteúdo dos documentos apresentados como quadro teórico das planificações, estão em sintonia com as representações de Educação e de educação geográfica que os professores tiveram oportunidade de explicitar ao longo das respectivas entrevistas. No entanto, apesar desta assunção de coerência, já não apenas verbal, mas transcrita para instrumentos de trabalho que orientaram a sua actividade ao longo de um ano lectivo, quando se analisam as planificações efectivamente elaboradas de acordo com aqueles princípios, as discrepâncias tornam-se mais evidentes:

- 1) nos planos de longo e de médio prazo, os objectivos gerais e específicos definidos, pertencem exclusivamente ao domínio cognitivo (apenas no caso de Jorge se consideram no 7º ano *‘indicar soluções’* — a propósito das questões ambientais — e para o 9º ano de escolaridade *‘manifestar atitudes críticas’*, *‘propôr soluções’*, *‘adquirir métodos e técnicas’*, *‘tomar consciência’* — a propósito do estudo dos problemas mundiais);
- 2) o trabalho de grupo que se tomava por uma actividade contínua e problematizadora, revela-se uma estratégia de aplicação pontual, circunscrita ao tratamento de conteúdos muito limitados, alheia a uma abordagem de índole investigativa (apenas Jorge considera a realização de um trabalho mais abrangente para o 9º ano de escolaridade), e surge integrado numa estrutura onde não se percebe qualquer fio condutor metodológico, para além do papel central atribuído ao professor, a quem cabe a proposta das tarefas a efectuar;

- 3) os recursos educativos privilegiados são o manual escolar, o quadro, o caderno diário, os mapas, e mais pontualmente os recortes de jornal, as estatísticas, os filmes, ou os diapositivos (a utilização de jogos didácticos consta apenas das planificações elaboradas por Jorge);
- 4) a abordagem sistémica da realidade geográfica anteriormente proposta, não tem reflexo em planificações onde é manifesta a separação dos aspectos físicos e humanos, sendo que os primeiros são apresentados enquanto suporte, ou factor condicionante, da mesma forma que os espaços rural, industrial e urbano surgem como realidades independentes, encontrando-se ausentes quaisquer objectivos que deixem antever uma tentativa de interrelação (21);
- 5) as planificações privilegiam o espaço absoluto em detrimento do espaço relativo, impossibilitando o acesso ao espaço vivido e subjectivo dos alunos, não têm em conta as suas ideias prévias e esquemas explicativos vulgares que possuem e, desse modo, só muito dificilmente podem cumprir com o objectivo assumido de aproximar a prática educativa dos interesses dos alunos.

Além disso, as planificações denotam, no seu conjunto, grande inconsistência epistemológica, acabando por integrar elementos oriundos de fontes diversas — que vão do possibilismo, ao neopositivismo — e afiguram-se muito determinadas pela estrutura e conteúdos dos próprios programas, seguidos de acordo com a sequência oficialmente proposta. Estas tendências permanecem ainda nos instrumentos de trabalho fornecidos aos alunos (fichas de trabalho, testes de avaliação, recursos didácticos), nos quais se reforça: a falta de uma estrutura conceptual sólida, com subalternização dos conceitos que previsivelmente deveriam constituir o núcleo das diferentes unidades didácticas; a perspectiva de um processo de aquisição de conhecimentos [informações] por via do mero somatório de fragmentos do saber científico, de novo, em clara contradição com os propósitos enunciados pelos professores.

Embora com um carácter necessariamente sintético, pensamos que a análise dos documentos fornecidos pelos professores Jorge e Beatriz, constitui um bom suporte para alguns dos nossos pontos de vista, permitindo revelar problemas suscitados por outras investigações (22).

A dissonância entre a intenção de desenvolver nos alunos atitudes e valores e o facto das planificações elaboradas estarem centradas no domínio cognitivo, vem de encontro às conclusões de Ramalho (1995), nomeadamente: a) que «as intenções pré-interactivas em termos de ensino de atitudes restringem-se ao campo mental e permanecem na esfera da ambiguidade» (*idem*: 235); b) «nas planificações (...) não é notória uma linha estratégica que privilegie um ensino-aprendizagem de atitudes. Não há qualquer plano de intervenção no sentido de ir ao encontro das ideias e interesses dos alunos» (*ibidem*: 236).

Adquirem também alguma consistência os pontos de vista apresentados por Pajares (1992) e Pomeroy (1993), relativamente quer ao facto das práticas dos professores serem influenciadas por múltiplos sistemas de crenças, segundo ligações que se estabelecem quando aqueles se encontram ainda na posição de alunos, quer ao facto dessas conexões se poderem relacionar mais com crenças acerca de aspectos gerais do ensino e da aprendizagem, do que com as crenças relativas à natureza da ciência e do seu processo educativo.

Neste contexto, julgamos plausíveis as vias propostas para a análise do quadro de significação que nos permite compreender a estrutura do sistema de representações subjacente à acção educativa dos quatro professores: por um lado, a identificação de uma tendência para a normalização das práticas, que o conteúdo das planificações fez realçar e se revela independente da forma como definem a Geografia e concebem a educação geográfica; por outro lado, a manutenção de uma concepção tradicional na organização e estruturação dos conteúdos do ensino da Geografia, associada à sua pretensão de restringir a transformação da educação geográfica ao campo metodológico, alerta para a possibilidade das representações acerca da Educação ocuparem um posição central no sistema de representações de cada professor.

Com base na identificação das fontes de influência a que os sujeitos atribuem papel de relevo e considerando a forma como se configura o quadro de significação que definiram a partir dessas informações, julgamos ser possível propôr uma sequência credível para o *processo de construção dos respectivos sistemas de representações*.

Embora seja negativa a avaliação que os professores fazem da educação geográfica com que foram confrontados como alunos, aquando da sua passagem pela Escola, esta parece não ter contribuído para diminuir o seu gosto pela Geografia (tendo mesmo motivado a prosecução de estudos nessa área), facto que nos chama a atenção para o tempo em que se teriam formado as imagens nas quais se fundou esse interesse.

Na realidade, porque o conteúdo que hoje associam à ciência não apresenta correspondência com aquele que afirmam lhes foi então ministrado, é de supôr que a génese do modelo que construíram da disciplina decorra de um processo onde a informação geográfica entretanto recebida, foi filtrada e integrada por forma a dar resposta aos interesses que cada sujeito entretanto criou no universo mais vasto da sua formação, não se limitando aos espaços de aprendizagem formal da Geografia. Paralelamente, ter-se-ia verificado por efeito da observação e avaliação crítica da acção dos seus professores, a consolidação da imagem de que as práticas por estes incrementadas não se coadunam com o que gradualmente foram também definindo como o perfil adequado ao desempenho da função docente.

Da confluência destes dois eixos teria resultado o ponto de irradiação: por um lado, da sua intenção de dar corpo a um processo de transformação da educação geográfica decorrente sobretudo de uma mudança metodológica sem questionamento dos

modelos prévios em que assenta a sua definição da ciência; por outro lado, da explicitação dos seus próprios critérios de avaliação da acção educativa.

A entrada na Universidade parece ocorrer, portanto, num momento em que os sujeitos possuem já ideias relativamente seguras, se não acerca do objecto da ciência, pelo menos acerca do modo como deve ser desenvolvida a actividade do professor de Geografia. Embora à partida a frequência do curso de licenciatura permitisse o confronto com uma forma de encarar a disciplina que, em teoria, contrastaria com a prática escolar contemporânea, a inexistência de um fio condutor epistemológico claro, ou quanto muito facilmente perceptível pelos sujeitos, associada ao excessivo parcelamento dos conteúdos, apenas produziu uma mudança superficial das suas representações sobre a natureza da ciência: com a introdução dos elementos que poderiam traduzir, quer a elaboração de um discurso mais “moderno”, quer a ruptura com o passado, em ambos os casos por eliminação dos componentes conceptuais tidos por tradicionais.

Contudo, uma vez que esta mudança não se processou através de uma verdadeira reconceptualização, ela acaba por revestir o aspecto de mera alteração da «linguagem», sem integração plena de muitos dos pressupostos epistemológicos e conceptuais que lhe são inerentes. Este facto, pode constituir uma justificação aceitável, quer para a desvalorização do papel da Universidade como fonte de influência epistemológica — onde por vezes se buscou apenas o fundamento teórico que pudesse validar concepções prévias — quer para a circunstância do discurso dos professores reflectir a incorporação de componentes epistemológicos de origem diversa e contraditória.

Sob o ponto de vista metodológico, o predomínio de uma pedagogia de cariz transmissivo, as contradições entre a solicitação feita aos alunos de que deveriam buscar alternativas mas, ao mesmo tempo, se deveriam circunscrever a esquemas conceptuais predeterminados, impediram que o “ensino” universitário se constituísse como um modelo alternativo ao que vigorava na Escola. Dessa forma, não é de estranhar que os professores reduzam a influência da Universidade à componente de formação técnico-científica, reafirmando a sua pouca importância na construção do seu perfil de docência. Os únicos exemplos tidos por relevantes decorrem de um mecanismo de confirmação, por reconhecimento das práticas dos docentes cujo perfil se enquadrou em critérios previamente definidos.

Quando do seu regresso à Escola, as práticas dos professores acabam por emergir de um sistema de representações acerca da natureza da Geografia, da Educação e da educação geográfica, organizado segundo uma **rede** onde parecem identificar-se campos distintos, dentro dos quais os elementos se posicionam de forma hierárquica (ABRIC, 1989; PAJARES, 1992; POMEROY, 1993), função não apenas dos sucessivos mecanismos de filtragem e de codificação da informação, mas também da importância relativa atribuída às diversas fontes onde esta se originou:

- 1) um *campo epistemológico* — que integra os elementos a partir dos quais se define a natureza do conhecimento científico (o objecto de estudo, os esquemas conceptuais, os conceitos nucleares, os modos de operacionalização);
- 2) um *campo educativo* — que integra os elementos que permitem definir uma filosofia global que enquadre todo o processo educativo (as finalidades e os objectivos, as estratégias de ensino e aprendizagem, os recursos, os instrumentos e critérios de avaliação).

Estes dois campos constituem subsistemas em permanente interacção, dentro dos quais e à imagem do sistema global, os elementos se distribuem segundo uma hierarquia determinada por relações centro-periferia (ABRIC, 1989). As práticas dos professores reflectem a natureza dos elementos que ocupam uma posição mais central, tanto no subsistema epistemológico, como no subsistema educativo. Tomando por referência este modelo e procedendo ao seu cruzamento com as informações e quadro de significação já apresentados, julgamos ser possível compreender a organização e funcionamento do sistema de representações que sobressai das posições expressas pelos quatro professores, no campo específico da educação geográfica — nos casos de Laura e de Helena tomando por referência apenas o conteúdo do seu discurso, nos casos de Jorge e Beatriz, complementando-o com os documentos produzidos no âmbito do estágio pedagógico. Nele se identificam as seguintes áreas:

a) área central

Aí se reconhecem as *funções geradora e organizadora* do conjunto do sistema (ABRIC, 1989), por via dos elementos situados essencialmente no campo educativo que reflectem o modo como cada professor operacionaliza a sua filosofia pessoal de ensino. A natureza das representações situadas neste núcleo duro acentua a dissonância entre as componentes do discurso que exprimem, por um lado, o que «deveria ser feito» e, por outro lado, o que «tem, ou pode ser feito». Traduzem-se em comportamentos condicionados pelo processo de socialização que envolve os sujeitos, ou seja, por uma avaliação dos contextos através da qual procuram um equilíbrio, por vezes conflitual, entre as suas próprias expectativas relativamente ao desenvolvimento da actividade docente — as suas representações acerca do que é ensinar — e o que julgam ser as práticas socialmente mais aceitáveis — as suas representações acerca das expectativas dos outros para com o seu desempenho (ABRIC, 1989; PAJARES, 1992).

Aquando do início da actividade profissional estas representações encontram-se já bem consolidadas, pelo que a sua alteração recíproca emerge apenas de um pragmatismo adaptativo, induzido pela necessidade de responder a pressões situacionais (VALA, 1986). Dessa forma, a normalização das práticas a que fizemos referência anteriormente, justificar-se-ia principalmente pela influência desde núcleo central, no qual as representações acerca do processo de ensino e aprendizagem, ou acerca do que é

«ser professor», se sobrepõem às que dizem respeito à natureza da Geografia e da educação geográfica. Elas constituem o verdadeiro cimento de todo o sistema, o principal factor de coesão do seu perfil de docência, que julgamos ser possível antever através da análise dos instrumentos e recursos de trabalho por si elaborados.

b) área intermédia

Para além de marcar a transição entre o centro e a periferia do sistema, esta área permite o estabelecimento das ligações entre esses dois pólos, nela se identificando representações tanto do campo epistemológico, como do campo educativo. Aqui se situam grande parte dos elementos que possibilitam aos professores delimitar o objecto de estudo da Geografia, justificar a sua individualidade face a outros ramos do saber, enunciar os princípios orientadores da educação geográfica. A distribuição global destes elementos não é uniforme, já que alguns nos parecem desempenhar um papel ainda relativamente centralizador: estão nesta categoria os que dizem respeito à componente epistemológica, que temos por subordinante à componente educativa.

No primeiro caso, temos os elementos que melhor reflectem a origem social das representações acerca da natureza da ciência, ou o peso da tradição desde sempre assumida pela comunidade científica: a Geografia tida como disciplina de síntese, de encruzilhada, ou de charneira; a Geografia como ciência de integração de saberes; a Geografia como ciência capaz de mostrar o Mundo na sua diversidade de aspectos físicos e humanos. Tratam-se, afinal, dos elementos que recuperam argumentos que sem esforço podemos associar ao pensamento clássico e que servem, por um lado, para justificar o carácter excepcional da disciplina, por outro lado, para obstar a que os professores questionem a organização e os esquemas conceptuais comumente tidos por relevantes no seu ensino.

No segundo caso, incluímos aqueles em que os professores fundamentam as suas orientações para a educação geográfica, sendo que nesta categoria se parece identificar uma região menos periférica, na qual se valoriza o saber geográfico enquanto tal e se realça o papel educativo dos seus conceitos operativos, a sua capacidade de integração de informações de origem diversa, passando-se então gradualmente por uma faixa onde se começa por admitir a sua subordinação a pressupostos educativos mais abrangentes, até se chegar ao nível que marca a passagem para a área mais exterior do sistema, no qual os vectores estruturantes da educação geográfica se começam a diluir nos princípios globais que os professores assumem como símbolo da sua filosofia pessoal de ensino, esta já claramente situada na área periférica.

c) área periférica

Tal como a anterior, incorpora aspectos pertencentes aos campos epistemológico e educativo. Num caso e no outro, tratam-se dos componentes que os professores dizem adoptar *a priori*, sobretudo por via da agregação de informação que têm por associada à

ideologia que em cada momento consideram dominante (DUPONT, 1989). Nesse sentido, constituem os elementos instáveis do sistema, aqueles que são mais facilmente transmutáveis mas, também por isso, mais difíceis de traduzir em acções concretas, se atendermos ao efeito filtrante e condicionador dos anéis centrais.

No domínio epistemológico, pensamos que o sentido que os sujeitos atribuem ao conceito de *espaço* é bem o reflexo do carácter volúvel da área periférica. Assumido de forma algo redutora, parece decorrer de uma memória superficial das primeiras fases de evolução do pensamento neopositivista, que se utiliza como expressão de modernidade, um recurso apropriado à revitalização dos fundamentos clássicos em que se alicerça a declaração da individualidade da Geografia.

No domínio educativo, salientam-se a intenção de dar corpo a uma educação geográfica voltada para o desenvolvimento de atitudes, de valores e de capacidades, coerentemente associada a uma preocupação em ligar a Geografia aos interesses dos alunos, ambas enquadradas pela assunção de um paradigma educacional de índole humanista e, por isso, centrado na pessoa do aluno, que se tem por actor privilegiado no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os referênciais em que se alicerçam estes postulados estejam em acordo com o conteúdo das modernas correntes de educação e formação, a natureza dos componentes que integram o núcleo duro reforça o ponto de vista já por nós expresso, de que as posições dos professores devem a este nível ser entendidas como meras intenções, cuja eventual dificuldade de implementação na prática, não deve ser imputada apenas a constrangimentos de ordem organizacional e/ou institucional (24).

O quadro global que acabámos de traçar é indissociável do complexo jogo de influências a que os professores estão sujeitos ao longo da vida, tanto nas suas vertentes pública como privada. No nosso estudo temos apenas a veleidade de fazer realçar algumas dessas interacções, bem como problematizar as questões que elas nos suscitam.

Em primeiro lugar, consideremos o confronto das influências atribuídas à Escola e à Universidade. O facto de os professores manifestarem alguma dificuldade em identificar o fio condutor epistemológico que estaria subjacente à organização do ensino universitário, associado ao seu carácter parcelar, factual e transmissivo, acabou por não traduzir uma verdadeira ruptura com os modelos de ensino com que foram efectivamente confrontados na Escola, ou pelo menos com a imagem que os docentes retiveram dessas práticas. Assim sendo, pode talvez afirmar-se que nunca ao longo do período que antecede o seu ingresso na carreira docente conheceram um modelo alternativo, não sendo de estranhar, pois, que o corte epistemológico e metodológico que pretendem levar a cabo, se funde na memória das práticas dos seus próprios professores, de que se apropriaram corrigindo-lhes embora o que entendem ser os excessos e os erros, adequando-as por fim às suas próprias representações acerca dos contextos sociais em que se movem.

Em segundo lugar, a situação anterior associada à ausência de uma adequada formação epistemológica, acaba por acentuar o predomínio sobre as práticas da influência das representações acerca da Educação, em detrimento das representações acerca da natureza da Geografia, ou da educação geográfica. Por outro lado, o modo como os professores retratam a Geografia escolar do passado salientando, depois, que a evolução entretanto verificada se deveu principalmente a uma mudança metodológica, constitui factor suplementar de reforço de que aquelas representações, são anteriores à frequência da Universidade, logo, à sua entrada na carreira profissional. Dessa forma, os professores parecem seguir sobretudo uma estratégia de confirmação positiva — procurando ao nível conceptual a corroboração dos seus interesses pessoais, ao nível metodológico, a identificação com as práticas que entendem devem ser incrementadas.

Em terceiro lugar, este mecanismo de confirmação, não pode ser desligado do processo mais global de socialização dos professores, no qual se consolidam as imagens e os modelos explicativos, que as práticas privilegiadas pelas Instituições onde se poderiam buscar os fundamentos para a sua transformação, são incapazes de mobilizar para a reconstrução da imagem que cada sujeito foi elaborando da realidade.

Neste contexto, parece-nos ser razoável afirmar que a ciência académica acaba por se reflectir pouco na ciência da escola, não tanto por via de constrangimentos externos — que estes aliás tendem a desvalorizar — mas porque esta reflecte algo de mais profundo: uma forma de conhecimento acerca do que é «ser professor», situada no núcleo duro do sistema de representações de cada professor. O afastamento entre a ciência académica e a ciência da escola é, afinal, a amplificação das discrepâncias entre as epistemologias em que se diz acreditar e aquelas que de facto se praticam, por seu turno relacionadas com a estrutura global do sistema de representações.

Do confronto entre este e o conteúdo do discurso dos professores, parece emergir uma certa distinção entre o que poderíamos designar de *representações explícitas* e *representações implícitas*.

As primeiras, corresponderiam às que os professores exprimem tomando por referência a influência exercida, quer pela Escola, quer pela Universidade, e servem à definição da natureza da Geografia e da educação geográfica, ocupando as áreas periférica e intermédia do sistema.

As segundas, embora não verbalizadas, aparentam ocupar o centro da rede e, por isso, regular a actividade dos sujeitos; são uma construção fruto da avaliação da sua experiência, materializando-se através do mecanismo de confirmação, justificando, por exemplo, que os docentes avaliem como significativas para o seu desempenho actual, apenas as práticas de antigos professores cujo carácter se coaduna com os critérios que têm por válidos para si próprios.

22 O conceito de «saber» (do professor)

Entendemos que a estrutura e a organização dos sistemas de representações, tal como os apresentámos anteriormente, constituem um dos factores que nos permitem compreender as discrepâncias entre a ciência académica e a ciência da escola (nas suas dimensões epistemológica e metodológica), conforme os traços que a caracterizam, também já postos em evidência quando se delineou o perfil do professor. No entanto, de acordo com o modelo proposto na fig. 13, julgamos que a expressão pública da ciência académica através da ciência da escola, sendo o produto do efeito filtrante dos sistemas de representações, se materializa numa construção intermédia — o *saber* [da escola] — por sua vez fruto de uma síntese elaborada pelos professores (25):

- 1) de *elementos de informação objectiva* — os conteúdos da ciência resultantes do processo de produção do conhecimento levado a cabo pela comunidade científica;
- 2) de *elementos de informação subjectiva* — provenientes da avaliação e codificação num quadro de interacção social, dos conteúdos da ciência, dos constrangimentos e dos contextos sociais.

É precisamente o carácter do *saber do professor*, encarado como primeiro nível de mediação entre a ciência académica e a ciência da escola, que nos propomos agora analisar. De acordo com a abordagem conceptual a que procedemos no capítulo III da segunda parte, definimos o **saber** como uma construção de natureza intelectual, objectiva para o sujeito e decorrente da incorporação de informações, que depois de relacionadas e organizadas, são colocadas em memória; concluída essa apropriação, a informação estruturada torna-se passível de utilização e de transmissão, constituindo ferramenta indispensável, quer à assimilação de novos dados, quer à reconstrução dos já existentes. O saber representa o nível intermédio de construção do **conhecimento**, tido por produto de um grau máximo de integração da informação que, submetida a uma constante reconstrução, acaba por adquirir uma natureza diferente, de cariz eminentemente teórico, abstracto, inaplicável e, também por isso, intransmissível.

Aplicado ao nosso estudo, o processo em questão pressupõe igualmente que se aceite que a transformação da ciência académica na ciência da escola passe por mecanismos de objectivação e de ancoragem (DOISE, 1989), isto é, quer por uma simplificação dos significados, facilitadora da divulgação dos resultados científicos, quer por uma incorporação em redes de categorias mais familiares, que servem de suporte à classificação das “imagens” em que se fundam as representações da ciência. Todos estes passos são, afinal, condicionados pela riqueza e diversidade das próprias categorias, tanto como pelo grau de informação disponível (HEWSTONE, 1989).

Em suma, a ciência académica efectivamente difundida aos alunos é sobretudo o resultado de um processo complexo e contínuo de reconstrução do saber científico, em função das representações que os professores possuem desse mesmo saber, elas próprias também fruto de múltiplas e sucessivas filtrações, postas em evidência pela estrutura e organização dos instrumentos orientadores da prática educativa, por seu lado emergentes das suas representações de educação.

Neste contexto, entendemos que a análise conjunta do perfil do professor e do sistema de representações que o sustenta, vistos à luz do quadro de influências a que os docentes foram sujeitos ao longo da sua formação e ajustado ao conceito de *saber* que adoptámos, nos permite avaliar a relevância dos resultados de outras investigações para a compreensão dos encadeamentos que transparecem do nosso próprio estudo:

- 1) as representações sobre a natureza da ciência são uma construção individual à qual não é possível chegar por via exclusivamente curricular (MARTIN, 1990), por um lado, porque embora o conhecimento científico ensinado nas escolas partilhe algumas das características da ciência real, difere desta por efeito de um certo grau de deturpação conceptual e metodológica (REIF e LARKIN, 1990), por outro lado, porque o carácter político da ciência escolar, reflexo de critérios predeterminados de selecção e organização dos conteúdos curriculares, acaba por reforçar os mitos relativos ao modo de produção do conhecimento científico (GASKELL, 1992);
- 2) o envolvimento dos professores num determinado currículo não implica o seu acordo com a filosofia de ciência que lhe está subjacente, nem a adopção das práticas aí preconizadas (HODSON, 1985), o que decorre, por um lado, de imagens que criaram enquanto alunos (PAJARES, 1992; POMEROY, 1993), por outro lado, do facto dos princípios envolvidos na mudança das atitudes para com a ciência, serem os mesmos que estão implicados na alteração das representações da ciência e dos comportamentos com ela relacionados (KOBALLA e CRAWLEY, 1985);
- 3) as atitudes de um sujeito para com a ciência sintetizam uma resposta emocional relativamente às suas próprias representações, de onde resulta tão somente a probabilidade de este vir a implementar estratégias de ensino e aprendizagem consonantes com essas mesmas representações de ciência (KOBALLA e CRAWLEY, 1985);
- 4) a interacção social constitui um factor potenciador das atitudes para com a ciência, nomeadamente por via das normas e dos objectivos dos grupos de pertença, por um lado, porque sendo os pontos de vista dos professores de natureza reflexiva, a avaliação que fazem das suas experiências é derivada socialmente, por outro lado, porque a simbiose das representações, intenções e

interpretações, subjacentes à atribuição de sentidos e à manifestação de comportamentos, é também ela fruto de relações sociais (CLARK e PETERSON, 1986);

- 5) as discrepâncias entre as representações sobre a natureza da ciência e as características da prática pedagógica revelam, mais do que uma contradição com os objectivos educativos que os professores definem, a crença no seu papel de transmissor de informações previamente estruturadas, ou de que o seu discurso tem de fazer sentido para os alunos; trata-se de um conflito interior não completamente sanado, resultante de um processo de adaptação das suas representações aos contextos em que se movem, o qual se traduz em compromissos que transparecem em práticas mais influenciadas pelo que o professor julga ser possível do que por aquilo que pensa ser desejável (BRICKHOUSE e BODNER, 1992).

Embora muitos dos problemas enunciados resultem de um quadro de análise delineado no campo da educação em ciência, entendemos que ele se adapta à situação vivida no âmbito da educação geográfica, tal como esta se configura a partir do conteúdo do discurso dos quatro professores entrevistados. Além disso, consideramos que a compreensão das relações entre as representações que estes possuem da Geografia e as práticas que dizem desenvolver, passa tanto pela aceitação da estrutura do sistema de representações tal como a descrevemos, como pela sua interpretação enquanto foco difusor do saber que o professor *comunica* aos seus alunos.

A nosso ver, a questão não reside tanto na admissão de que as representações produzem efeitos na prática lectiva, mas sobretudo na identificação da área do sistema que podemos tomar como responsável pela manifestação do saber que está associado a essas mesmas práticas, ou, de outro modo, o de conceber que a discrepância entre o conteúdo da matriz epistemológica de cada uma das definições de Geografia e a forma como os professores as desenvolvem com e para os seus alunos, traduz a mobilização de informações situadas em níveis distintos do sistema, num caso revelação de uma dimensão de *saber*, no outro de *conhecimento*.

1) a dimensão de «saber»

Está subjacente à expressão das «definições de Geografia» e das concepções de «Educação» e de «educação geográfica», reflectindo algumas influências da ciência académica e dos valores e objectivos educativos que são socialmente preconizados no âmbito da educação geográfica (a ideologia dominante). No entanto, constitui somente a verbalização possível da área periférica do sistema de representações (e de crenças) que os professores dizem servir para orientar as suas práticas. Resultou da síntese entre as informações dispersas na realidade envolvente, que cada sujeito entendeu poder relacionar com a Geografia e a «educação geográfica», e o conjunto de informações

estruturadas, socialmente partilhadas e validadas, difundidas quer pela Escola, quer pela Universidade, quer ainda pela participação em acções de formação.

Este saber, constituindo um misto de informação e de conhecimento, parece desempenhar um papel de mediação e de relação entre as áreas periférica e central do sistema, assim facilitando a actualização, ainda que superficial, das representações: porque aberto à incorporação de dados novos — o que justificaria a adopção por parte dos sujeitos dos elementos epistemológicos conotados com o neopositivismo, alternativa moderna à informação de cariz regional entretanto rejeitada, ou a proposta de um ensino menos centrado no professor — mas fechado à substituição dos componentes que embora permanecendo clássicos, aqueles entendem ser os mais adequados para exprimir a natureza da ciência, os quais se situam a um nível mais profundo do sistema — o conhecimento perene da Geografia como ciência de encruzilhada, de charneira, a aceitação incondicional dos conteúdos tradicionais no ensino da disciplina, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma construção íntima, integral e personalizada do indivíduo, resultante da síntese da totalidade das suas vivências com as formas mais particulares de relação que o próprio sujeito estabeleceu com a informação geográfica e que associada a um conjunto de valores oriundos de uma filosofia global de Educação, dá corpo a uma representação de educação geográfica com a qual partilha os traços fundamentais — a pretensão de ligar a Escola aos interesses dos alunos, o privilegiar das pedagogias activas, etc.

2) a dimensão de «conhecimento»

Dá forma aos modelos subjacentes à concepção global da prática lectiva, à estrutura e conteúdo dos materiais e instrumentos de avaliação construídos pelos professores para os seus alunos. Trata-se de uma dimensão que o sujeito não verbaliza, que não reflecte de modo tão nítido, nem a sua definição de ciência, nem a sua filosofia pessoal de Educação, e, desse modo, se julga emergente de uma imagem mais tradicional da disciplina com a qual se diz romper. É fruto sobretudo das representações situadas no centro do sistema, precisamente aquelas que traduzem a adaptação construtiva dos modelos de ensino e aprendizagem com que cada professor foi confrontado enquanto aluno, tanto na Escola, como na Universidade, entretanto modificados no decurso de uma avaliação crítica dos contextos em que o professor está inserido e, por isso, libertos dos elementos didáctico-pedagógicos que se julgam pior adaptados a essa realidade envolvente.

Este conhecimento que o professor raramente exprime, mas cuja existência se reconhece no modo como concebe a sua acção educativa é, afinal, o resultado do conflito entre duas memórias de natureza por vezes contraditória: de um lado, a imagem do que *«deve ser o professor de Geografia»*, responsável pela vontade de ruptura com o passado; do outro, a imagem do que *«é ser professor»*, construção prévia e socialmente mais

determinada, cujos princípios reflectem sobretudo representações partilhadas pelo grupo profissional de pertença. Assim, a normalização das práticas no âmbito da «educação geográfica» significaria o predomínio de representações acerca do processo de ensino e aprendizagem situadas à margem dos valores educativos preconizados oficialmente, dada a dificuldade sentida pelos professores em reorganizar o seu sistema de representações em torno de um outro núcleo dominante.

Além disso, a perpetuação do núcleo do sistema, a sua resistência à mudança, mesmo quando a razão, o tempo, a escolarização, ou a experiência, permitem pôr em evidência as suas contradições, justificaria o facto, já por diversas vezes salientado, dos professores utilizarem a informação recebida, mais para confirmar do que para corrigir as representações mais centrais, excepto nos casos em que antevêem uma melhoria nos desempenhos dos alunos — circunstância que se percebe, por exemplo, na crescente utilização dos trabalhos de grupo, embora com subvalorização do seu potencial formativo.

De acordo com os princípios enunciados, o professor surge, assim, como elemento charneira do processo de reconstrução da ciência académica na ciência da escola. Essa posição decorre, não apenas do efeito filtrante das suas representações, mas sobretudo dos mecanismos de incorporação de informação oriunda de múltiplas fontes e sob formas diversificadas (fig. 14).

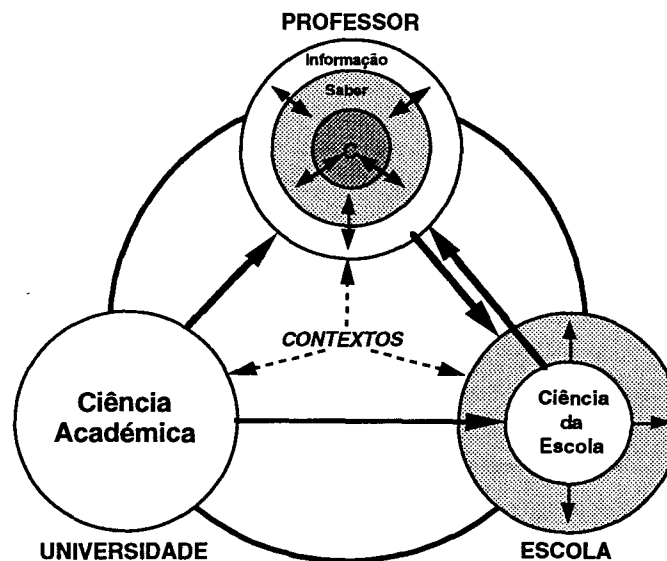


Fig. 14— O professor no interface «ciência académica»/«ciência da escola»

Ainda que a avaliar pelas posições expressas pelos professores, a Geografia difundida pela Universidade não manifeste um fio condutor epistemológico bem marcado, o facto de lhe atribuírem papel central na sua formação técnica e científica, parece transformá-la num elemento fundamental para a formação da matriz que

transparece das suas definições da ciência. Por outro lado, cada docente é também confrontado com informação relativa aos modelos teóricos que, inspirados nos paradigmas dominantes da ciência académica, pretendem dar corpo à ciência da escola, tal como esta é definida ao nível das Instituições e organismos a quem cabe a responsabilidade de traçar as linhas orientadoras da política educativa em geral, ou da educação geográfica em particular. Na realidade, não se trata de uma transposição pura e simples, uma vez que os modelos curriculares da ciência da escola são também uma construção decorrente da avaliação dos contextos sociais, políticos e económicos, em função dos quais são definidos as finalidades e os objectivos gerais que estruturam o conjunto do currículo, a quem por força de razão acaba por se subordinar o desenho dos vários currículos disciplinares.

Em qualquer caso, os professores encaram estas informações enquanto construções teóricas, como um conjunto de dados que permanecerá exterior ao próprio sujeito, até ao momento em que este os considere como um modelo conceptual e metodológico com credibilidade para orientar as suas próprias práticas. Neste processo intervém uma segunda fase de avaliação, condicionada não apenas pelo contexto específico em que cada docente está inserido mas, principalmente, pelo sistema de representações em que se fundam as suas “imagens” acerca da forma como entendem se deve desenrolar o seu trabalho, das suas expectativas relativamente aos alunos, à disciplina de ensino, ao seu papel e responsabilidades (PAJARES, 1992; POMEROY, 1993). Além disso, como grande parte do conteúdo dessa informação é, aos olhos dos professores, muito difícil de relacionar com as experiências pessoais (KAGAN, 1992), reforça-se a tendência por nós identificada no discurso dos sujeitos, para nela procurarem sobretudo a confirmação das representações que ocupam a área central do sistema, mais do que o seu confronto, ou a motivação para tentarem uma mudança das suas práticas.

Assim, a informação recebida é codificada e categorizada pelo vários níveis que constituem o sistema de representações de cada professor, segundo um percurso descendente no qual o seu conteúdo vai sofrendo sucessivas transformações e recriações, até se ajustar à natureza do conjunto do sistema. Contudo, parte dela permanecerá nos anéis exteriores, afirmando-se como um reportório de que o professor se serve para demonstrar a sua sintonia com a ideologia educativa dominante, a expressão da sua filosofia pessoal de educação. A que de facto for assimilada e acomodada ao sistema, passará a constituir uma síntese de elementos internos — da ordem do conhecimento — com elementos que permaneceram externos, dando então forma a uma construção intermédia — da ordem do saber. É este *saber*, misto de informação e de conhecimento, que o professor deixa transparecer na sua acção educativa: nele se associam quer as informações que resultaram desse esforço de apropriação, quer as práticas que desde sempre marcam o seu padrão de actuação e se encontram ancoradas ao centro do sistema.

Neste processo complexo, a informação desempenha uma dupla função: por um lado, constitui a energia que alimenta o sistema, com origem na totalidade do *environnement* (LERBET, 1981) em que a pessoa está inserida; por outro lado, é um produto gerado pelo funcionamento do próprio sistema. É sob esta forma reconstruída que a informação recebida por cada professor retorna à Escola, onde no quadro da interacção social em que aqueles desenvolvem a sua actividade, dá forma à ciência ali difundida (fig. 14). O exemplo da análise dos discursos de Jorge e Beatriz e o seu confronto com as planificações por si elaboradas, parece de facto realçar este modo particular de transformação da informação ao dispôr dos professores. Na verdade é interessante constatar como relativamente aos actuais programas de Geografia para o 7º ano de escolaridade — nos quais se assume a pretensão de dar corpo a uma certa renovação conceptual — as planificações destes docentes acabam por traduzir uma (re)organização do programa, na qual se valorizam o parcelamento dos conteúdos, a abordagem descritiva, a ausência de uma abordagem sistémica, afinal, os componentes, que os próprios professores afirmam devem ser condenados.

Admitindo que consoante a escola geográfica em que nos enquadrámos estamos a veicular determinados valores e atitudes, os contornos epistemológicos da informação adquirida pelos professores ao longo da sua formação académica afiguram-se fundamentais para o carácter da educação geográfica a que estes dão corpo no desempenho da sua função (26). Este facto chama a atenção para o tipo de relações que se estabelecem entre o Ensino Superior e os Ensino Básico e Secundário. Na verdade, porém, estes parecem comportar-se como mundos à parte, de tal forma que o primeiro tende a desvalorizar o segundo que, por seu turno, também se desvaloriza a si próprio, subvalorizando as suas potencialidades na clarificação dos objectivos e da filosofia que devem presidir à definição dos princípios orientadores da educação geográfica.

A persistência desta postura de mero observador faz supôr que ao nível da Escola se espera que a Universidade desempenhe um papel central na formação de professores o que, associado ao facto de esta presumivelmente constituir um pólo difusor de inovação conceptual e metodológica, favorecerá a sua acção de transformação dos sistemas de representações que os alunos entretanto teriam já construído. Todavia, como referimos, o Ensino superior parece não se afirmar como um modelo realmente alternativo às práticas com que esses mesmos alunos [futuros professores] desde sempre foram confrontados, o que nos leva a questionar a adequabilidade do modelo de ensino da Geografia académica para a formação dos docentes.

Entre as principais falhas que se podem apontar à educação geográfica ministrada nas nossas escolas é possível referir o predomínio de um ensino compartimentado, eminentemente teórico e sem ligação à realidade, a falta por parte dos alunos de domínio do vocabulário geográfico, ou a sua incapacidade em manusear os instrumentos de trabalho típicos do geógrafo. As causas desta situação remetem invariavelmente para a estrutura, organização e conteúdos dos programas, para a

ausência de trabalho de campo, para a valorização de um ensino dicotómico, ou para a manifestação por parte dos professores de uma postura epistemológica ambígua. Neste contexto, geram-se expectativas que denotam a necessidade de se proceder à integração dos saberes de que a Geografia se socorre — o que pressupõe a concepção da ciência como disciplina de interface —, que destacam a indispensabilidade desta assumir mais claramente a sua vertente de intervenção e de resolução de problemas, que salientam a importância de se promoverem acções de formação contínua de professores.

Eventualmente, grande parte destes problemas não se colocaria se a própria estrutura, organização e conteúdo do ensino universitário se configurassem como o modelo alternativo a que aludimos. Mas, pelo contrário, parece ser a Geografia académica a primeira a manifestar a sua incapacidade de afirmação como factor de mudança, acabando por servir de reforço à perenidade dos sistemas representações já constituídos: mantendo as abordagens dicotómicas associadas ao excessivo parcelamento dos conteúdos e à ausência de um fio condutor epistemológico claramente expresso; procedendo a uma certa homogeneização da formação científica, em que uma Geografia na qual se adivinham as preocupações de aplicação às tarefas do planeamento e ordenamento do território, é sujeita a uma adaptação superficial em obediência aos imperativos da constituição dos ramos de formação inicial de professores, circunstância de que resulta o seu desajustamento — tanto científico como pedagógico — desde logo ao conteúdo dos programas em vigor, mas extensível ao conjunto da realidade da educação geográfica desenvolvida nos estabelecimentos de ensino básico e secundário.

É neste relacionamento entre a ciência académica e a ciência da escola que assume papel fundamental o saber dos professores, por seu turno resultante da dupla função desempenhada pela segunda: a ciência da escola é, em simultâneo, condicionante de um saber gerado da memória que os sujeitos retiveram ao longo da sua formação e consequência de um saber reconstruído já sob o efeito da sua acção concreta como professor. Dito de outro modo, estamos aparentemente perante um processo de relação interactiva entre as representações e as práticas, reflexo da interactividade entre um saber que, expresso em determinadas formas de acção pedagógica é ao mesmo tempo procedente da informação necessária à sua produção e da informação gerada pelo seus próprios mecanismos de incorporação ao conhecimento do sujeito.

A um nível mais geral, os docentes servem-se dos saberes científicos para legitimar a sua função, alheios aos contextos sociais subjacentes aos seus modos de produção: «tudo se passa como se os saberes ensinados devessem estar suficientemente próximos dos saberes científicos [*savoirs savants*] para que os professores pudessem desempenhar a função necessária de mediação entre eles e os alunos e assumir uma posição mais próxima dos cientistas que dos pais; mas a maior parte dos professores não têm acesso aos processos de produção dos saberes (a formação de professores consagra muito pouco espaço à investigação), experiência que lhes permitiria sem dúvida assumir melhor a contradição entre o que eles supõem ser o seu papel, o ser capaz de transmitir

saberes estáveis, e a realidade dos processos de elaboração dos saberes científicos» (BAUTIER, 1994: 102). É esse saber que se antevê como socialmente partilhado que, por um lado, dá corpo ao saber da Escola e, por outro lado, caracteriza epistemologicamente a ciência da Escola.

Da complexidade das interacções referidas decorrem duas proposições cujo conteúdo é fundamental para a compreensão da natureza do estudo que pretendemos desenvolver, as quais podem ser assim sintetizadas: 1) *o saber do professor é a expressão do seu sistema de representações*; 2) *o saber do professor é responsável pela configuração da prática pedagógica*. A partir da transitividade que emerge destas asserções julgamos ser plausível afirmar da possibilidade de se registar uma relação entre as representações dos professores e as suas práticas de ensino e aprendizagem, nomeadamente, as que dependem dos *subsistemas de representações* relativos à *natureza da ciência* e da *educação geográfica*.

Contudo, no caso da Geografia e tomando por base unicamente o discurso dos quatro professores entrevistados, podemos apenas realçar que uma tal relação não se afigura aceitável nos moldes quase lineares em que ela é explicitada em muitos dos estudos efectuados no âmbito da «educação em ciência» (BOAVIDA, 1993; BRICKHOUSE e BODNER, 1992; PAJARES, 1992; POMEROY, 1993). Com efeito, entendemos ser correcto salientar somente a dependência das práticas face ao *conjunto* do sistema de representações, sem contudo afirmar que aquelas são determinadas principalmente pelos subsistemas mencionados.

Na verdade, concluímos que a coerência global entre o sistema de representações e as práticas advém da totalidade da estrutura do próprio sistema, sem impedir que se verifique o que podemos designar por uma *consonância horizontal* associada a uma *dissonância vertical*. Ou seja, as relações entre o sistema de representações e as práticas parecem manifestar-se unicamente quando e se atendermos à dinâmica interactiva entre as diferentes áreas, ou subsistemas, que o constituem.

Em primeiro lugar, a consonância horizontal é posta em evidência quando se confrontam as representações acerca da natureza da Geografia e da educação geográfica com as ideias que os professores exprimem relativamente ao que entendem *deve ser* a sua acção pedagógica. Esta concordância foi desde logo manifestada no momento em que traçámos o perfil global do professor (fig. 10), no qual os componentes de caracterização epistemológica se reflectem nas concepções de educação geográfica e na filosofia pessoal de educação.

Em segundo lugar, a dissonância vertical começa por se tornar clara quando os professores são chamados a clarificar os seus modos de operacionalização das suas concepções mais gerais e abstractas. É assim que, por exemplo, à vontade de promover um ensino centrado nos interesses dos alunos e numa Geografia de resolução de problemas, se contrapõe a dificuldade em se alhearem do papel do professor como fonte de difusão de uma informação previamente estruturada e organizada. De outro modo, a

relação entre representações e práticas deixa de ser tão nítida quando os docentes se passam a exprimir acerca do que *pode ser* a sua acção pedagógica, esta fruto de uma ideologia onde interagem crenças relativas ao que pensam ser os aspectos conceptuais essenciais ao ensino, definições muito latas sobre as tarefas a realizar e um conjunto de prescrições a propósito da maneira como devem ser desempenhadas.

Julgamos que a análise dos documentos orientadores da prática lectiva que nos foram facultados por Jorge e Beatriz, servem de reforço a estes pontos de vista, pois permitem acentuar as discrepâncias entre as suas representações de Geografia e de educação geográfica e a forma como pretendem desenvolver o seu ensino, assim reforçando a ideia de que este é condicionado pelo sistema de representações no seu todo, tanto quanto pela disparidade das ligações verticais que se estabelecem entre os seus diversos subsistemas.

De facto, para o conjunto dos quatro professores a heterogeneidade das relações entre os vários níveis dos seus sistemas de representações e as práticas que preconizam, decorrem dos modelos culturais que sempre os envolveram e permitem compreender a maneira como os docentes assimilaram as informações de carácter conceptual e metodológico com que foram confrontados ao longo de toda a sua formação. Com temos vindo a referir, a origem e o conteúdo desses dados é diversa e multifacetada — as experiências formativas, a postura enquanto alunos, os outros professores, a avaliação da sua própria prática, a sua percepção do presente, as expectativas face ao futuro, as suas teorias educacionais, a sua posição de educadores fora da escola, as suas relações de amizade, a actividade cívica, a leitura, a participação em actividades culturais... — dando forma a um quadro complexo cuja compreensão é indispensável, quer para se perceberem as causas que estão por trás das tomadas de decisão dos professores, quer para se entenderem os porquês da escolha de determinadas prioridades e soluções, quer ainda para julgar do modo como garantem o seu “valor”, ou fundamento.

Apesar da vontade de mudança expressa com maior ou menor empenho, parece ser claro que a prática dos professores se desenvolve em torno de vários modelos pedagógicos básicos. Um deles, que pode considerar-se quase como “natural” para grande parte dos docentes, assenta nos seguintes princípios (DESPLANQUES, 1994): a) a mensagem do professor é transparente — ainda que na verdade tal não aconteça — e a sua clareza provém das capacidades de expressão, de organização racional dos conhecimentos, da correcção das planificações; b) o aluno ocupa uma posição espectante, limitando-se a aguardar que lhe sejam transmitidos conhecimentos face aos quais se coloca numa postura neutral; c) o aluno reconstrói espontaneamente o sentido daquilo que lhe é ensinado, tal como integra e reorganiza a coerência dos conhecimentos que lhe são difundidos.

Embora nenhum professor assuma a opção por um modelo de tipo transmissivo, a verdade é que este se encontra bem integrado no sistema de representações dos docentes, surgindo todavia suavizado pela incorporação de alguns elementos didáctico-

pedagógicos cujo papel acaba por ser o de legitimar a posição central que o professor toma no conjunto do processo de ensino e aprendizagem: a utilização do jogo de perguntas e respostas, rápidas e precisas, justificadas por se entenderem um modo de levar os alunos a atitudes de questionamento; a utilização de documentos e instrumentos de trabalho diversificados, nos quais, contudo, os alunos tiveram reduzida intervenção ao nível da concepção e do conteúdo.

No entanto, é a própria evolução epistemológica da Geografia que permite duvidar da adequabilidade desse modelo de cariz "descritivo" à natureza actual da ciência e do que se entende deve ser o seu ensino. Daí a proposta de múltiplos elementos didácticos indispensáveis à construção de outros modelos pedagógicos: concedendo aos alunos papel central no tratamento da informação e dos conhecimentos apresentados pelos professores; valorizando a forma como os alunos analisam e estruturam os dados provenientes do seu ambiente social e lhes dão sentido; atendendo aos instrumentos cognitivos de que os alunos se socorrem quando pretendem dar resposta às interrogações dos docentes; o favorecimento de todas as metodologias e estratégias que reforcem a interacção dos alunos com o objecto de estudo e as situações problemáticas que a partir dele podem ser suscitadas, o que implica a sua integração com quadro social em que o aluno se insere.

Através da análise do conteúdo das entrevistas, foi possível constatar como muitas destas propostas estão já incorporadas no discurso dos professores, ainda que a um nível intencional, difícil de transpor para a prática efectiva na sala de aula. Daí ter sido nossa preocupação ao longo deste estudo fazer realçar que «se os professores persistem em práticas rotineiras apesar dos seus ideais de mudança é, por um lado, porque essas práticas são coerentes com as representações prevalecentes em relação ao papel da escola na sociedade e na vida das pessoas e, por outro lado, porque elas ainda são fonte de segurança pessoal, mínima mas necessária, apesar dos bloqueamentos profissionais quase fatais que assim se geram» (LOPES, 1994: 178).

Da mesma forma, é previsível que se venham a registar mudanças nos sistemas de representações motivadas por um aumento do número de inconsistências entre o seu conteúdo e as situações reais, de tal modo que uma vez pressentidas, aquelas «são dificilmente suportáveis e, a partir daí, só duas soluções são possíveis: voltar às práticas antigas com um sentimento de mal-estar ou reestruturar o campo da representação o que só será possível através de um processo de descentração social» (*idem*: 179) que, por exemplo, a formação pode motivar.

Notas do capítulo IV

- (1) Atendendo à multiplicidade de aspectos que os professores consideram na explicitação das suas concepções de educação, tomamos por referência para a sua qualificação a grelha de paradigmas educacionais proposta por Bertrand e Valois (1994), pois o seu detalhe permite uma análise mais fina dos discursos analisados. A sistematização elaborada pelos autores é a que se apresenta no quadro (*idem*: 53):

Paradigmas socioculturais	Paradigmas educacionais	
	<i>Dimensão normativa</i>	<i>Dimensão exemplar</i>
Paradigma Industrial	Paradigma racional Paradigma tecnológico	Abordagem mecanicista Abordagem tecno-sistémica
Paradigma existencial	Paradigma humanista	Abordagem orgânica
Paradigma da dialéctica social	Paradigma sociointeractivo	Abordagem da autogestão pedagógica
Paradigma simbiosinérgico	Paradigma inventivo	Abordagem da pedagogia social de autodesenvolvimento

Embora se torne impossível proceder à caracterização de cada um dos diferentes paradigmas, julgamos todavia fundamental clarificar o significado de alguns dos conceitos em presença.

Por **paradigma sociocultural** entende-se o «conjunto de crenças, de concepções ou generalizações e valores que englobam uma concepção de conhecimento, uma concepção das relações entre a pessoa, a sociedade e a natureza, um conjunto de valores e de interesses, uma forma de executar, um significado global da actividade humana que definem e delimitam para um determinado grupo social, a dimensão possível do seu campo de acção e da sua prática social e cultural, assegurando, assim, a sua coerência e relativa unanimidade» (*ibidem*: 28-29); por outras palavras, o paradigma sociocultural delimita o que pode ser apreendido e o que vale a pena ser compreendido, e, através dos exemplos que formula determina as actividades que podem ser realizadas, de tal forma que após a sua socialização, o estudante ou o cidadão adulto deixam de ser livres perante a sociedade, pois foram condicionados a vê-la de uma determinada maneira, segundo os exemplos dos manuais escolares, o discurso dominante e os meios de comunicação de massa.

Os **paradigmas educacionais** constituem a resposta, o modelo concebido por parte da organização educativa para servir as concepções delineadas no paradigma sociocultural; possui uma *dimensão normativa* — conjunto das funções epistemológicas, culturais, políticas, económicas, etc., que uma organização educativa cumpre na busca de fins e objectivos específicos, reunindo numa visão dialéctica as intenções da sociedade e as práticas pedagógicas necessárias à sua actualização — e uma *dimensão exemplar* — conjunto de elementos constitutivos da comunicação educativa, tais como a mensagem ou o seu conteúdo, a sua organização, o papel desempenhado por professores e alunos e suas relações, etc., ou seja, os componentes que permitem operacionalizar o próprio paradigma educacional, aglutinados em determinados tipos de *abordagem pedagógica*, nas quais se definem as estratégias, as operações, as indicações sobre “como fazer”, sobre a forma como organizar a comunicação pedagógica atendendo aos fins em vista.

De entre os paradigmas educacionais que os autores têm por mais representativos, destacam-se (*ibidem*: 51): o *paradigma racional*, centrado na transmissão dos conhecimentos e valores dominantes e associado ao paradigma sociocultural industrial; o *paradigma tecnológico*, centrado na utilização da tecnologia educacional, também ligado ao paradigma industrial; o *paradigma humanista*, que visa o

crescimento da pessoa e se liga ao paradigma existencial; o *paradigma sociointeraccional*, preocupado especialmente com a abolição da exploração entre os homens, normalmente associado ao paradigma da dialéctica social de inspiração marxista, mas que de acordo com a sua abordagem de tipo autogestionário se afigura fundamental para a compreensão das novas pedagogias de formação de adultos; o *paradigma inventivo*, centrado na criação de comunidades de pessoas, por seu turno ligado ao paradigma simbiosinético.

- (2) Nos discursos de Laura e Beatriz, por exemplo, é esta abordagem que permite a estas professoras aludir à Geografia, mas também à educação geográfica, enquanto ciência/disciplina que contribui para mostrar a diversidade do Mundo nos seus múltiplos aspectos (formas, culturas, povos, modos de vida, civilizações, etc.). Esta limitação do sentido atribuído à componente de «diferenciação do espaço» parece emergir da importância que os professores conferem ao estudo das *distribuições*, afinal o elemento mais estático numa abordagem tendente à compreensão dos padrões de organização do espaço, cuja dinâmica só emerge com a análise das transformações, no tempo, das respectivas estruturas e processos. Assim, subtilmente, se faz sobressair a imagem da Geografia como representação fotográfica da Terra.
- (3) O termo «região» é aqui entendido em sentido lato, ou seja, enquanto designação de uma parcela da superfície terrestre que possui, independentemente dos critérios seguidos na sua delimitação, um grau maior ou menor de individualidade. Adiante teremos oportunidade de discutir qual a concepção de região que realmente parece antever-se através do discurso dos quatro professores.
- (4) Chamamos neste caso a atenção para os respectivos períodos de frequência da ensino secundário, representados na fig. 9: a professora Laura entre 1964-65 e 1968-69; Helena entre 1970-71 e 1978-79; Jorge entre 1980-81 e 1986-87; Beatriz entre 1982-83 e 1987-88. Não estando no âmbito deste estudo proceder à análise das estruturas e dos programas curriculares, basearemos a nossas apreciações na investigação já levada a cabo por Ferreira (1992).
- (5) Sob o ponto de vista estrutural a organização dos currículos obedecia a alguns princípios básicos: iniciar o estudo da Geografia pela introdução dos seus aspectos matemáticos (cosmografia e cartografia); anteceder o estudo dos continentes da análise da distribuição das grandes zonas climáticas; para o estudo regional dos continentes, seguia-se sempre uma ordem pré-definida (situação, superfície, relevo, oceanos, mares e costas, clima, rios, produtos económicos, população); quanto ao estudo dos países individualmente, dava-se especial importância aos aspectos económicos, relacionando-os com o quadro físico e os recursos naturais, devendo os alunos aprender o nome das principais cidades.
- (6) Independentemente das múltiplas experiências curriculares levadas a cabo depois de 1974, de acordo com o percurso escolar dos professores entrevistados interessa-nos sobretudo a estrutura dos programas em vigor desde o início da década de 80 até à implementação da reforma curricular de 1992. Sob o ponto de vista dos conteúdos propunha-se então: 1) para o 7º ano unificado, o estudo do conceito de Geografia, a observação da área local e sua inclusão na região, em Portugal, na Europa e no Mundo, bem como o estudo da Geografia física sistemática (relevo, atmosfera e ambientes bioclimáticos...); 2) para o 8º ano, Geografia de Portugal — física e humana — apresentada segundo um palmo tradicional (relevo, clima, população, espaço rural, espaço industrial, espaço urbano, transportes, assimetrias regionais, Portugal no Mundo); 3) para o 9º ano, Geografia humana e económica dos continentes (a população mundial, a agricultura na Europa, América, Ásia, África, a indústria na Europa, América..., as cidades na Europa, na América do Norte...).
- (7) Sem dúvida que esta Geografia geral constitui uma dimensão da ciência geográfica com raízes na Geografia regional clássica, da qual tomou a capacidade de identificação das interacções entre aspectos físicos e humanos estudadas nas suas conexões particulares, que posteriormente e segundo um processo de generalização, se procurou estender à análise das ligações entre as mesmas categorias de fenómenos registadas à escala global. Assim, embora exista uma estreita interdependência entre a Geografia regional e a Geografia geral sistemática, a disparidade dos objectivos, dos métodos e dos processos de produção teórica, impede que sejam tidas por equivalentes, admitindo-se quanto muito que seja possível encará-las enquanto fases de elaboração de um certo tipo de saber geográfico.
- (8) Com efeito, esta categorização é fruto apenas da análise de conteúdo, sendo importante sublinhar que ao longo das entrevistas nunca os professores procederam a qualquer adjectivação do termo «região». Como referimos anteriormente, utilizam-no de forma genérica, num sentido decorrente mais do senso comum, que de um processo de elaboração cientificamente fundamentado.

- (9) Apesar de termos vindo a privilegiar uma interpretação global das posições assumidas pelos quatro professores, por considerarmos serem muito subtis as diferenças que os separam, o esquema apresentado na fig. 10 chama a atenção para as ramificações que é todavia possível identificar nos discursos, respectivamente de Laura e Beatriz (1ª via) e de Helena e Jorge (2ª via), entretanto também já por nós abordadas. Nele não se pretendeu transcrever toda a complexidade do pensamento dos professores, mas tão somente realçar os eixos que nos parecem estruturar os seus pontos de vista.
- (10) Não pretendemos propôr um modelo de cariz generalizante, nem tão pouco proceder a uma categorização estanque dos pontos de vista expressos pelos professores, tanto mais que são grandes as áreas de sobreposição entre as duas vias identificadas, que uma re-análise da descrição dos dados apresentados no capítulo anterior facilmente fará ressaltar. Mas, por outro lado, entendemos que as diferenças evidenciadas são suficientes para permitir a individualização e justificação de duas concepções de educação geográfica.
- (11) Também perceptível na forma como esta professora define os termos de análise das relações homem-ambiente, onde sem esforço se sente uma visão próxima dos contributos da sociologia crítica para justificar a emergência do paradigma da ciência pós-moderna (SANTOS, 1989).
- (12) Esta situação será objecto de análise mais tarde. No entanto, atendendo a que o desenho investigativo não contemplou a observação directa da prática pedagógica, é indispensável sublinhar que estes juízos valorativos têm por base apenas o discurso directo dos professores, sempre dependente da forma singular como estes verbalizam os seus próprios modos de actuação.
- (13) Nesta fase da nossa análise mantemos como referência o quadro de análise proposto por Bertrand e Valois (1994), cujos conceitos fundamentais foram já por nós apresentados (consultar, nomeadamente, o quadro síntese inserido na nota 1 deste capítulo).
- (14) No conjunto destes domínios não foi considerada a influência da «Escola», entendida nos seus aspectos culturais (a chamada «cultura de Escola») e organizacionais.
- (15) Recordamos que este estudo teve por objecto a análise das relações entre as crenças e as práticas de professores responsáveis pelo que genericamente se designa de «educação em ciência», nomeadamente, nas áreas da Física e da Biologia.
- (16) Assim definida, a noção de ciência académica decorre sem dúvida do conceito mais abrangente de paradigma. No entanto, pretendemos restringir o significado da primeira limitando-a à descrição dos conteúdos e dos métodos que num dado momento permitem caracterizar a ciência que se pratica pelo conjunto de uma comunidade científica, sem considerar as condições de âmbito sociológico que estão por trás da produção desse conhecimento científico, dimensões que entendemos são inerentes ao conceito de paradigma, tal como o definiu Kuhn.
- (17) O esforço de articular a Geografia académica com a Geografia escolar encontra-se bem patente na acção de organismos internacionais, como é o caso da União Geográfica Internacional e da UNESCO, e nacionais, traduzidos na criação de comissões conjuntas de especialistas oriundos da Universidade e das estruturas ligadas ao ensino básico e secundário, tal como aconteceu em Portugal nos momentos em que se procedeu a reformas de âmbito curricular.
- (18) A este propósito é significativa a forma como Jorge e Beatriz avaliam a actuação do docente da cadeira de «História e Teoria da Geografia», que ambos frequentaram durante a licenciatura: Jorge, apreciando sobretudo a liberdade conferida pelo professor à manifestação dos pontos de vista dos alunos e a capacidade por aquele demonstrada em realçar o carácter relativo do seu próprio saber; Beatriz, conferindo especial atenção à clareza do seu discurso, à estrutura e organização das suas aulas. Confrontando estas posições com o perfil de docência assumido por estes professores, julgamos ser possível constatar como nas duas situações a prática docente é avaliada através de critérios semelhantes.
- (19) No contexto do nosso estudo, o sentido atribuído ao termo *presente* deve ser relativizado, já que só muito pontualmente os professores se manifestaram a propósito dos novos programas de Geografia, em vigor desde 1992.
- (20) Tal como referimos aquando da descrição dos procedimentos de investigação, tratam-se de documentos meramente ilustrativos de uma tendência, que é impossível generalizar a todos os entrevistados, uma vez que esta informação apenas nos foi facultada por Jorge e Beatriz. No entanto, julgamos que ela

acaba por adquirir alguma relevância pois cada um destes professores se posiciona numa das vias por nós identificada quando traçamos o seu perfil global (fig. 10).

- (21) Em muitos aspectos regista-se mesmo a recuperação dos traços mais tradicionais do ensino da Geografia, nomeadamente, a identificação e localização de tipos de paisagem, ou, por exemplo, no caso do estudo do espaço urbano, uma forte incidência nos aspectos mais descritivos (tipos de planta, forma das cidades) em detrimento das questões que remetam para a análise da organização e dos processos espaciais envolvidos.
- (22) Ainda que estes documentos tenham sido elaborados no contexto específico de um programa de formação e possam, por isso, reflectir as influências do professor que orientou a sua prática lectiva, é importante referir que durante a realização das entrevistas e quando confrontados com uma questão acerca dos constrangimentos impostos à sua forma pessoal de encarar a educação geográfica por parte da acção, das indicações ou críticas dos responsáveis pela formação, tanto Jorge como Beatriz se mostraram globalmente de acordo com as orientações *práticas* recebidas (*vide* capítulo III - Análise do conteúdo das entrevistas, ponto 2. Apresentação e análise dos resultados, 2.3 Jorge e 2.4 Beatriz — passagem da ciência académica ao ensino, profissionalização).
- (23) Que de acordo com os dados recolhidos, os professores tendem a desvalorizar.
- (24) O facto de restringirmos a nossa análise ao papel desempenhado pelos professores, advém do âmbito limitado do nosso estudo e não nos faz esquecer que para a construção do saber de Escola concorrem outros intervenientes e outros factores condicionantes (fig. 13), referidos sempre que tal for tido por relevante para a compreensão da própria acção dos docentes.
- (25) Recordemos, por exemplo: 1) a Geografia regional que associada a um tipo de explicação idiográfica e indutiva, serve a objectivos sociais marcados tanto pela erudição como pela descrição corográfica; 2) a Geografia neopositivista de cariz nomotético e dedutivo, cujos modelos tendem para propósitos de aplicação ao planeamento; 3) a Geografia humanista de feição compreensiva e hermenêutica com vista ao esclarecimento da natureza das nossas imagens mentais; 4) a Geografia da percepção e do comportamento, que partindo da análise de hipóteses de comportamento espacial pretende entender o comportamento colectivo num quadro espacial.

Considerações finais

Ao terminarmos este trabalho entendemos que se impõem um sem número de considerações, ou notas breves, por um lado, para apontar algumas das limitações a que importa atender para se compreender a natureza das conclusões que retirámos, por outro lado, para referir novas vias de investigação que o próprio estudo acabou por suscitar.

Sob o ponto de vista teórico julgamos indispensável certa ponderação relativamente à forma como definimos o conceito de «Ciência Académica». O facto de a termos assumido enquanto corpo conceptual e metodologicamente homogéneo, teve por objectivo realçar as discrepâncias entre a natureza da Geografia definida pela comunidade científica e a natureza da Geografia transmitida ao nível da Escola. Uma tal assunção omitiu *a priori* a circunstância de a ciência difundida pela Universidade — Instituição que se encarou poder corporizar a Geografia dos “cientistas” — estar também ela sujeita ao mesmo tipo de constrangimentos da ciência da Escola, uma vez que é razoável pensar-se que os geógrafos universitários também possuem os seus próprios sistemas de representações acerca da natureza da ciência, também estão sujeitos à acção dos contextos sociais, também sofrem os condicionalismos inerentes às regras de funcionamento da estrutura institucional em que estão inseridos.

Dessa forma, da mesma maneira que considerámos a Ciência efectivamente propagada pela Escola o resultado das sucessivas filtrações a que os seus actores sujeitam a informação que recebem, de igual modo é concebível que ao nível da Universidade seja gerada uma forma de «saber» geográfico, não coincidente com as concepções do(s) paradigma(s) dominante. Assim sendo, não são de estranhar as dificuldades sentidas pelos professores entrevistados em identificar o fio condutor epistemológico que deveria estar subjacente ao ensino na Universidade, ou a existência de uma tendência crescente para a dicotomização dos campos da Geografia Física e da Geografia Humana. Entendemos, portanto, que futuros trabalhos de investigação deveriam centrar a sua atenção no estudo dos sistemas de representações dos docentes e responsáveis pela ciência universitária, bem como nas suas próprias ideias acerca do que pode, ou deve ser, a formação geográfica naquela Instituição.

No que respeita à forma como se concebeu e aplicou a metodologia de investigação, desde logo há que referir dois aspectos limitantes: o primeiro, decorre do facto de não termos procedido à observação directa da prática lectiva dos professores envolvidos no estudo, pelo que a análise das relações entre representações e práticas deve ser confinada ao âmbito das intenções manifestadas pelos sujeitos, o que aumentou o grau de subjectividade das conclusões e deu maior peso aos mecanismos de inferência a que se submeteu a análise dos discursos; o segundo, de consequências idênticas ao anterior, prende-se com o facto — impossível de contornar por parte do investigador — de não lhe terem sido facultados alguns dos materiais elaborados pelos professores, tal

como tinha sido previamente acordado. Em todo o caso, a análise detalhada que efectuámos ao conteúdo das entrevistas, da qual emergem muitas das conclusões, leva-nos a considerar que estas se mantêm válidas para o contexto real em que se desenrolou o processo investigativo, constituindo uma primeira tentativa de reflexão que temos por imprescindível continuar.

A proposta de novas linhas de investigação suscitadas pelos resultados agora obtidos, decorre de um dos campos considerados durante a realização das entrevistas, o qual embora tratado na fase de apresentação e análise dos dados, acabou por não ser explorado aquando da sua interpretação. Referimo-nos aos problemas emergentes dos contextos formativos em que os professores estão inseridos, ao nível do estudo da influência dos programas de formação sobre as representações e, por via destas, sobre as práticas, tanto como do seu efectivo papel na transformação da acção educativa dos docentes envolvidos. Surgiram-nos, assim, os seguintes domínios de investigação ainda não completamente sistematizados:

- 1) o estudo da influência sobre as representações acerca da natureza da ciência da frequência de programas de formação onde se introduzam componentes de reflexão epistemológica, desde que não assumidos como mais um conteúdo a transmitir, mas enquanto pretexto para levar e envolver os professores em acções coerentes com o tipo de práticas que se pretende que estes venham a dinamizar com os seus alunos (ABELL e PIZZINI, 1992; GASKELL, 1992; GRAVES, 1993; MATTHEWS, 1990; VALE, 1989);
- 2) no âmbito da formação inicial, tanto quanto na formação contínua, o estudo do impacto de programas formação em que se tenda a atenuar a dicotomia entre a teoria a prática (POMBO, 1993), ou onde se desvalorizem as abordagens de índole técnico-profissional, em favor da criação de situações que suscitem a reflexividade (REGRAIN, 1989; NÓVOA, 1991; POMBO, 1993); estas parecem ser as mais adequadas para programas de formação inicial, onde importa compreender o modo como os formandos gerem a simultaneidade da sua posição de alunos e professores, quer porque as suas condutas põem em interacção competências anteriores a informações pré-seleccionadas (ALAVA, 1995), quer porque podem adquirir uma certa auto-confiança face ao seu ensino, diminuindo a sua motivação para a reflexão (GROSSMAN, 1992);
- 3) aprofundar o estudo da génese das representações, tal como do seu conteúdo, estrutura e organização internas, como fundamento para o desenho de programas de formação alicerçados numa pedagogia de adultos, que atenda aos processos cognitivos inerentes à construção do conhecimento, e não limite a acção formadora ao desenvolvimento de competências no domínio do saber-

fazer, mal adaptadas a contextos de mudança e de renovação tecnológica (MALGLAIVE, 1994; MIGNE, 1994; PASTRÉ, 1994).

No campo específico da Geografia, a necessidade de uma redefinição do quadro global que rege os programas de formação de professores, parece tornar-se premente se atendermos, por exemplo, ao processo global de evolução das Ciências Sociais, domínio onde a disciplina terá algumas dificuldades de afirmação se persistir em justificar a sua existência e o seu papel, com base em critérios epistemologicamente difíceis de sustentar.

No que concerne à função atribuída à educação geográfica na estrutura curricular do Ensino Básico, pensamos que é possível colocar a questão de se saber até que ponto a sua manutenção decorre menos do facto de se tratar da «Geografia» e mais da circunstância de constituir a única Ciência Social que nos actuais currículos denota competência para proceder à integração de diferentes saberes, a única a quem se antevê alguma capacidade para ligar a Escola ao meio. Se essa posição não for acompanhada por uma reconceptualização da prática e por uma cuidada reflexão em torno da natureza do saber geográfico, ela permanecerá vulnerável e, por isso, sempre sujeita aos caprichos da decisão política, nunca neutral e continuamente preocupada com a opinião pública.

BIBLIOGRAFIA

- ABELL, S. K. e PIZZINI, E. L.** (1992) — «The effect of a problem-solving in-service program on the classroom behaviors and attitudes of middle school science teachers», in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, nº 7, pp. 649-667, Nova Iorque
- ABLER, R. et al.** (1972) — *Spatial organization: the geographer's view of the world*, Prentice/Hall International, Londres
- ABREU, D. et al.** (1984) — «Um poliedro complexo: olhar sobre a estrutura científica do Centro de Estudos Geográficos», in *Livro de Homenagem a Orlando Ribeiro*, 1º Volume, pp. 37-58, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- ABREU, D. e FONSECA, L.** (1980) — «Replicação regional do produto interno bruto em Portugal, em 1970», in *Finisterra*, Vol. XV, nº 29, pp. 141-152, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- ABRIC, J. C.** (1989) — «L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales», in Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, pp. 187-203, Presses Universitaires de France, Paris
- ACADEMY OF SCIENCES** (1965) — *The Science of Geography*, Washington DC
- ACHESON, D. A.** (1994) — «An analysis of how changing viewpoints in Geography at University level have influenced school textbooks at GCSE and "A" level», in *Reporting Research in Geography Education*, Monograph nº 1, pp. 9-25, Institute of Education, University of London
- ALAVA, S.** (1995) — «Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle», in *Education Permanente - L'autoformation en chantiers*, nº 122, pp. 79-93, Paris
- ALEXANDRE, F. e DIOGO, J. M.** (1990) — *Didáctica da Geografia: contributos para uma educação no ambiente*, Texto Editora, Lisboa
- ALMEIDA, J. P. e PINTO, J. M.** (1989) — «Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 55-78, Edições Afrontamento, Porto
- AMARAL, I.** (1973) — *Guia do Curso de Geografia*, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- AMARAL, I.** (1982) — «Galiza, finisterra da Península Ibérica», in *Finisterra*, Vol. XVII, nº 33, pp. 97-110, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- AMARAL, I.** (1991) — «Teoria, método e história do pensamento na Geografia Humana ibérica: o caso de Portugal», in *V Coloquio Iberico de Geografia: Acta, Ponencias y Comunicaciones*, pp. 13-19, Universidad de Leon
- AMBRÓSIO, T.** (1991) — «Da tecnologia social à investigação educativa», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, pp. 187-204, Edições Afrontamento, Porto
- ANDRADE, A.** (1988) — *Le sens des mathématiques: contribution à une compréhension personnalisée de leur apprentissage*, Mémoire présenté pour l'obtention du Diplôme d'Études Approfondies (Sciences de l'Éducation), Tours
- ANDRÉ, Y. e BAILLY, A.** (1989) — «Pour une Géographie des Représentations», in Yves André et al., *Représenter L'Espace*, pp. 9-28, Anthropos, Paris
- ANSART, P.** (1990) — *Les Sociologies Contemporaines*, Éditions du Seuil, Paris

- ARROZ, M. E.** (1979) — «Difusão espacial da Hepatite infecciosa», in *Finisterra*, Vol. XIV, nº 27, pp. 36-69, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- AUDIGIER, F.** (1988) — «Représentations des élèves et didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales», in *Revue Française de Pédagogie*, nº 85, pp. 11-19, Paris
- AURIAC, F.** (1986) — «Region-système, région et systèmes économiques», in *L'Espace Géographique*, XV, 4, pp. 272-277
- AURIAC, F.** (1989) — «Géographie et géographes pour les sciences sociales», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 116-119
- BAILLY, A. e FERRIER, J-P.** (1986) — «Savoir lire le territoire: plaidoyer pour une géographie régionale attentive à la vie quotidienne», in *L'Espace Géographique*, XV, 4, pp. 259-264
- BARATA, J. P. e AMBRÓSIO, T.** (1988) — *Desafios e Limites da Modernização*, Série Modernização, 1, Instituto de Estudos Para o Desenvolvimento, Lisboa
- BARDIN, L.** (1977) — *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lisboa
- BARROWS, H.** (1923) — «Geography as Human Ecology», in *Annals of the Association of American Geographers*, XIII, 1, pp. 1-14
- BAUDOUIN, J.** (1992) — *Karl Popper*, Edições 70, Lisboa
- BAULIG, H.** (1948) — «La Géographie est-elle une science?», in *Annales de Géographie*, LVII, 305, pp. 1-11
- BAUTIER, E.** (1994) — «Savoirs savants et savoirs enseignés» in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa, pp. 91-102
- BENAVENTE, A.** (1991) — «Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e "resistência" à mudança», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, pp. 171-186, Edições Afrontamento, Porto
- BENKO, G. B.** (1993) — «Desenvolvimento regional e indústria de alta tecnologia: um estudo das dinâmicas locativas», in *Finisterra*, Vol. XXVIII, nº 55-56, pp. 73-100, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- BENNETTS, T.** (1972) — «Objectives for the teacher», in Norman Graves (ed.), *New Movements in the Study and Teaching of Geography*, Temple Smith, Londres
- BENNETTS, T.** (1985) — «Geography from 5 to 16: a view from the inspectorate», in *Geography*, Vol. 70, 319, Geographical Association, Sheffield
- BERDOULAY, V.** (1981) — «The Contextual Approach», in Stoddart, D. R. (eds), *Geography, Ideology and Social Concern*, pp. 8-15, Basil Blackwell Pub., Oxford
- BERQUE, A.** (1992) — «Paysage et Modernité. Notes de lecture en forme d'hypothèse», in *L'Espace Géographique*, XXI, 2, pp. 137-139
- BERTRAND, Y. e VALOIS, P.** (1994) — *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*, Instituto Piaget, Lisboa
- LA BLACHE, P. V.** (1909) — *La France*, Armand Colin, Paris
- BLANCHET, A.** (1983) — «Épistémologie critique de l'entretien de style non directif», in *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXVI, 358, pp. 187-194
- BOAVIDA, A.** (1993) — *Resolução de problemas em educação matemática: contributo para uma análise epistemológica e educativa das representações pessoais dos professores*,

- Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- BOUDON, R. e BOURRICAUD, F.** (1990) — *Dictionnaire Critique de la Sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris
- BOURDIEU, P.** (1989) — *O Poder Simbólico*, Difel, Lisboa
- BRATT, H. M.** (1977) — «An investigation of two methods of science instruction and teacher attitudes towards Science», in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 14, nº 6, pp. 533-538, Nova Iorque
- BRICKHOUSE, N. e BODNER, G. M.** (1992) — «The beginning science teacher: classroom narratives of convictions and constraints», in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, nº 5, pp. 471-485, Nova Iorque
- BRU, M. e NOT, L.** (1984) — «Methodes et approches», in *Une Science Specifique pour L'Education*, pp. 76-91, Université de Toulouse
- BRUNET, R.** (1989) — «L'aveuglante unité de la géographie», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 94-101
- BRUYNE, P. et al** (1974) — *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*, Presses Universitaires de France, Paris
- BURNS, E. M.** (1981) — *História da Civilização Ocidental*, Círculo de Leitores, Lisboa
- BUTTNER, A.** (1981) — «On People, Paradigms, and "Progress" in Geography», in Stoddart, D. R. (eds), *Geography, Ideology and Social Concern*, pp. 81-98, Basil Blackwell Pub., Oxford
- BUTTNER, A. e HÄGERSTRAND, T.** (1988) — *Geographers of Norden. Reflections on Career Experiences*, Lund University Press, Lund
- CAPEL, H.** (1981) — *Filosofia y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*, Ed. Barcanova, Barcelona
- CAPEL, H.** (1989) — «Historia de la Ciencia e Historia de las Disciplinas Científicas: objetivos y bifurcaciones de um programa de investigación sobre historia de la geografía», in *Geocritica*, 84, Universitat de Barcelona-Facultat de Geografia e Historia
- CAREY, R. L. e STAUSS, N. G.** (1968) — «An analysis of the understanding of the nature of Science by prospective secondary science teachers», in *Science Education*, Vol. 52, nº 4, pp. 358-363, Nova Iorque
- CASTRO, A.** (1989) — «A causalidade nas ciências sociais: uma abordagem epistemológica», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 279-312, Edições Afrontamento, Porto
- CATITA, A. et al** (1981) — «Campo médio de informação de quatro bairros de Lisboa», in *Finisterra*, Vol. XVI, nº 32, pp. 261-297, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- CAVACO, C.** (1974) — «Monte Gordo: Aglomerado Piscatório e de Veraneio», in *Finisterra*, Vol. IX, nº 17, pp. 75-99, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- CAVACO, C.** (1985) — «A agricultura a tempo parcial como "factor de estabilidade e de paz social" em Portugal», in *Finisterra*, Vol. XX, nº 39, pp. 47-107, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- CAVACO, C. e MARQUES, I.** (1966) — «Os Vales de Loriga e de Alvoco na Serra da Estrela. Estudo de Geografia Humana», in *Finisterra*, Vol. I, nº 2, pp. 188-239, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa

- CAWTHRON, E. R. e ROWELL, J. A.** (1978) — «Epistemology and Science Education», in *Studies in Science Education*, Vol. 5, pp. 31-59, Universidade de Leeds
- CHAMBON, M.** (1990) — «La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves», in *Revue Française de Pédagogie*, n° 92, pp. 31-40, Paris
- CHAUCHAT, H.** (1985) — *L'Enquête en Psycho-sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris
- CHRISTOFOLETTI, A.** (1989) — «Panorama et évaluation du concept d'organisation spatiale», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 3, pp. 225-234
- CLARK, C. e PETERSON, P.** (1986) — «Teacher's thought processes», in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 255-296, MacMillan Publishing Company, Nova Iorque
- CLARY, M.** (1989) — «La géographie à l'école, pour réciter ou pour agir?», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 140-144
- CLARY, M.** (1992) — «Aprender a situar, situar para aprender», in *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 5, pp. 31-43, Asociacion Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- CLARY, M. e FERRAS, R.** (1989a) — «Géographie, à l'école et au-delà», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 120-122
- CLARY, M. e FERRAS, R.** (1989b) — «Geographie pour l'Ecole et Geographie des representations», in Yves André et al., *Représenter L'Espace*, pp. 57-68, Anthropos, Paris
- CLAVAL, P.** (1984) — *Géographie Humaine et Économique Contemporaine*, Presses Universitaires de France, Paris
- CLAVAL, P. et al.** (1986) — «L'enseignement de la Géographie: débat», in *L'Espace Géographique*, XV, 1, pp. 5-13
- CLAVAL, P.** (1989) — «La place de la géographie dans l'enseignement», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 123-124
- CLAVAL, P.** (1994) — «L'Épistémologie de la Géographie», in P. Desplanques (coord.) *La Géographie en Collège et en Lycée*, Hachette, Paris, pp. 24-59
- CLOZIER, R.** (1972) — *Histoire de la Géographie* (1^{re} ed. 1942), col. Que sais-je?, P.U.F., Paris
- COSTA, A. F.** (1989) — «A pesquisa de terreno em sociologia», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 129-148, Edições Afrontamento, Porto
- COX, K.** (1972) — *Man, location & Behavior*, John Wiley & Sons, Nova Iorque
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E.** (1977) — *L'Acteur et le Système*, Éditions du Seuil, Paris
- CRUZ, A. O.** (s/d) — *A Teoria de Piaget e os Mecanismos de Produção da Ideologia Pedagógica*, Sociocultur, Lisboa
- DAVEAU, S.** (1976) — *O ambiente geográfico natural: aspectos fundamentais*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa
- DAVID, J.** (1986) — «Les Programmes de Collège: une Géographie sans problématique», in *L'Espace Géographique*, XV, 1, pp. 41-47
- DEMANGEON, A.** (1909) — «Enquêtes régionales. Types de questionnaire», in *Annales de Géographie*, XVIII, 97, pp. 193-203

- DENIS, H.** (1978) — *História do Pensamento Económico*, Livros Horizonte, Lisboa
- DESPLANQUES, P.** [coord.] (1994) — *La Géographie en Collège et en Lycée*, Hachette, Paris
- DOISE, W.** (1989) — «Attitudes et représentations sociales», in Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, pp. 220-238, Presses Universitaires de France, Paris
- DOLLFUS, O.** (1986) — «Vous dites: géographie régionale? Deux ou trois choses que se sais d'elle», in *L'Espace Géographique*, XV, 4, pp. 257-258
- DOLLFUS, O.** (1989) — «Du sens de l'unité de la géographie», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 89-91
- DOMINICÉ, P.** (1988) — «A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos», in A. Nóvoa e M. Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, pp. 99-106, Ministério da Saúde, Lisboa
- DUMOLARD, P.** (1975) — «Région et régionalisation. Une approche systémique», in *L'Espace Géographique*, IV, 2, pp. 93-111
- DUPONT, C.** (1989) — «L' Etude des représentations, un enjeu pour les éducateurs», in *Les Sciences de L' Education*, n° 2, pp. 51-68
- DURAND-DASTÈS, F.** (1989) — «Sur un espace intellectuel», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 86-89
- EGER, M.** (1989) — «The interest's of science and the problems of education», in *Synthese*, 81, pp. 81-106
- ERICKSON, F.** (1986) — «Qualitative Methods in Research on Teaching», in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, pp. 119-161, MacMillan Publishing Company, Nova Iorque
- ERNEST, P.** (1989) — «The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model», in *Journal of Education for Teaching*, Vol. 15, pp. 13-34
- FAUCHER, D.** (1941) — «Des "pays" aux régions», in *Bulletin de L'Université et de L'Académie de Toulouse*, 8, pp. 285-301
- FENSHAM, P. J.** (1992) — «Science and Technology», in *Handbook of Research on Curriculum*, P. W. Jackson (ed.), New York, Macmillan Publishing Company.
- FERRÃO, J.** (1982) — «Variação regional das taxas de lucro da indústria transformadora em Portugal (1971)», in *Finisterra*, Vol. XVII, n° 33, pp. 111-152, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- FERRÃO, J.** (1982) — «Evolução e estrutura regional das classes sociais em Portugal (1960-70)», in *Finisterra*, Vol. XVII, n° 34, pp. 223-265, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- FERRÃO, J.** (1988) — «A indústria em Portugal: estruturas produtivas e sociais em contextos regionais diversificados», in *Finisterra*, Vol. XXIII, n° 45, pp. 29-54, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- FERRÃO, J. e FONSECA, L.** (1989) — «Investimento estrangeiro e desenvolvimento regional: o caso do investimento espanhol em Portugal», in *Finisterra*, Vol. XXIV, n° 48, pp. 251-278, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- FERRAROTTI, F.** (1988) — «Sobre a autonomia do método biográfico», in A. Nóvoa e M. Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, pp. 17-34, Ministério da Saúde, Lisboa
- FERREIRA, M. D.** (1967) — «Corte do Gafo, Uma Aldeia em Decadência», in *Finisterra*, Vol. II, n° 4, pp. 201-243, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa

- FERREIRA, M. M.** (1992) — *An investigation into the problems of curriculum planning and development in Geography with special reference to the curriculum of the secondary schools of Portugal*, PhD Thesis, University of London-Institute of Education
- FERRO, G.** (1974) — «Algarve, Ligúria e Sudoeste Siciliano. Tentativa de Comparação», in *Finisterra*, Vol. IX, nº 17, pp. 5-27, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- FEYERABEND, P.** (1979) — *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Le Seuil, Paris
- FIEN, J.** (1992) — «Education for peace through Geography», in Michael Naish (ed.) *Geography and Education: national and international perspectives*, pp. 114-130, Institute of Education, University of London
- FINGER, M.** (1988) — «As implicações socio-epistemológicas do método biográfico», in A. Nóvoa e M. Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*, pp. 79-86, Ministério da Saúde, Lisboa
- GAMA, A.** (1984) — «Geografia e Civilização: a propósito da teoria geográfica na obra de Orlando Ribeiro», in *Livro de Homenagem a Orlando Ribeiro*, 1ª Volume, pp. 77-88, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GASKELL, P. J.** (1992) — «Authentic Science and School Science», in *International Journal of Science Education*, Vol 14, nº 3, pp. 265-272, Londres
- GASPAR, J.** (1972) — *A Área de Influência de Évora: sistema de funções e lugares centrais*, Centro de Estudos Geográficos, col. Memórias, nº 1, Lisboa
- GASPAR, J.** (1976) — «A dinâmica funcional do centro de Lisboa», in *Finisterra*, Vol. XI, nº 21, pp. 37-150, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GASPAR, J.** (1977) — «A localização das sedes das principais sociedades em Portugal», in *Finisterra*, Vol. XII, nº 23, pp. 160-168, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GASPAR, J.** (1982) — «Portugal: uma Geografia em mudança», in *Finisterra*, Vol. XVII, nº 34, pp. 215-221, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GASPAR, J.** (1985) — «Portuguese human geography: from origins to recent developments», in *Progress in Human Geography*, Vol. 9, nº 3, pp. 315- 329, Londres
- GASPAR, J. e GAMA, A.** (1980) — «Perspectivas da Geografia Humana em Portugal: ensino, investigação e carreiras», in *Quatro Ensaízos sobre a Geografia em Portugal - Estudos para o Planeamento Regional e Urbano*, nº 14, pp. 1-14, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GAULD, C.** (1982) — «The scientific attitude and Science Education: a critical reappraisal», in *Science Education*, Vol. 66, nº 1, pp. 109-121, Nova Iorque
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B.** (1970) — *Les Enquêtes Sociologiques*, Armand Colin, Paris
- GILBERT, A.** (1988) — «The new regional geography in English and French-speaking countries», in *Progress in Human Geography*, Vol 12, nº 2, pp. 209-227, Londres
- GILLY, M.** (1989) — «Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif», in Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, pp. 363-385, Presses Universitaires de France, Paris
- GIORDAN, A. e VECCHI, G.** (1987) — *Les Origines du Savoir*, Delachaux & Niestlé, Paris
- GLASERSFELD, E.** (1981) — «An Introduction to Radical Constructivism», in P. Watzlawick (ed.), *The Invented Reality*, pp. 17-40, Norton, Nova Iorque

- GLASERSFELD, E.** (1985) — «Reconstructing the Concept of Knowledge», in *Le Constructivisme Aujourd'hui, Cahiers de La Fondation Archives Jean Piaget*, 6, pp. 91-101, Genève
- GOULD, P.** (1979) — «Dinâmica de poliedros: uma introdução para cientistas sociais, geógrafos e planeadores», in *Estudos Para o Planeamento Regional e Urbano*, 9, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- GRAVES, N. J.** (1979) — *Curriculum Planning in Geography*, Heinemann, Londres
- GRAVES, N. J.** [ed.] (1982) — *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman/The Unesco Press, Londres
- GRAVES, N. J.** (1993) — «La Formation des Enseignants», in *Actas do VII Encontro Nacional de Professores de Geografia*, Associação de Professores de Geografia, Lisboa, pp. 5-15
- GRANÖ, O.** (1981) — «External Influence and Internal Change in the Development of Geography», in Stoddart, D. R. (eds), *Geography, Ideology and Social Concern*, pp. 17-36, Basil Blackwell Pub., Oxford
- GROSSMAN, P. L.** (1992) — «Why models matter: an alternate view on professional growth in teaching», in *Review of Educational Research*, Vol. 62, nº 2, pp. 171-179, American Educational Research Association
- GUERIN, J. P.** (1989) — «Géographie et Representation», in Yves André et al., *Représenter L'Espace*, pp. 3-5, Anthropos, Paris
- GUERMOND, Y.** (1986) — «Géographie Humaine et Enseignement Secondaire», in *L'Espace Géographique*, XV, 1, pp. 14-16
- GUIGO, M.** (1989) — «Nouveaux modes d'opérer scientifiques et devenir de la géographie», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 106-112
- GUILMAULT, C.** (1989) — «Une mise en ordre didactique des concepts», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 125-126
- GUMUCHIAN, H.** (1989) — «Les representations en Geographie. Definitions, Methodes et Outils», in Yves André et al., *Représenter L'Espace*, pp. 29-42, Anthropos, Paris
- HAGGETT, P.** (1965) — *Locational Analysis in Human Geography* (1ª Ed.), Edward Arnold, Londres
- HAGGETT, P. et al.** (1977) — *Locational Analysis in Human Geography I: Locational Models*, Edward Arnold, Londres
- HAGGETT, P.** (1979) — *Geography: a modern synthesis*, Harper & Row Publishers, Nova Iorque
- HARTSHORNE, R.** (1961) — *The Nature of Geography. A Critical Survey of Current Thought in the Light of the Past*, Association of American Geographers, Pensilvania
- HENRIET, J-M.** (1989) — «Pour un autre "noyau dur"», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 127-129
- HETTNER, A.** (1905) — «Das Wesen und die Methoden der Geographie», in *Geographische Zeitschrift*, XI, 10, 11 e 12, tradução in Mendoza et al. (1982), *El pensamiento geográfico*, pp. 311-322, Alianza Universidad, Barcelona
- HEWSTONE, M.** (1989) — «Représentations Sociales et Causalité», in Denise Jodelet (org.), *Les Représentations Sociales*, pp. 252-274, Presses Universitaires de France, Paris
- HODDER, B. W. e LEE, R.** (1974) — *Economic Geography*, Methuen & Co Ltd, Londres

- HODSON, D.** (1985) — «Philosophy of Science, Science and Science Education», in *Studies in Science Education*, Vol. 12, pp. 25-57, Universidade de Leeds
- HUBERMAN, M.** (1989) — «Les Phases de la Carrière Enseignante: un essai de description et de prévision», in *Revue Française de Pédagogie*, nº 86, pp. 5-16, Paris
- HUCKLE, J.** (1983) — «Values education through Geography: a radical critique», in *Journal of Geography*, Vol. 82, 2
- HUGONIE, G.** (1989) — «Enseigner la géographie actuelle dans les lycées», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 129-133
- INHEDER, B. e CAPRONA, D.** (1985) — «Introduction: Constructivisme et Création des Nouveautés», in *Le Constructivisme Aujourd'hui, Cahiers de la Fondation Jean Piaget*, nº 6, pp. 1-17, Genève
- ITURRA, R.** (1989) — «Trabalho de campo e observação participante em Antropologia», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 149-163, Edições Afrontamento, Porto
- JESUÍNO, J. C.** (1989) — «O método experimental em ciências sociais», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 215-249, Edições Afrontamento, Porto
- JOBERT, G.** (1984) — «Les histoires de vie: entre la recherche et la formation», in *Education Permanente*, 72-73, pp. 5-14
- JOHNSTON, R. J.** (1973) — *Spatial Structures*, Methuen & Co Ltd, Londres
- JOHNSTON, R. J.** (1985) — «The world is our oyster», in Russell King (ed.), *Geographical Futures*, pp. 112-128, The Geographical Association, Sheffield
- JOLY, F.** (1989) — «La géographie, une science de l'environnement», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 114-115
- JUILLARD, E.** (1962) — «La région: essai de définition», in *Annales de Géographie*, LXXI, 387, pp. 483-499
- KAGAN, D. M.** (1992) — «Professional growth among preservice and beginning teachers», in *Review of Educational Research*, Vol. 62, nº 2, pp. 129-169, American Educational Research Association
- KNAFOU, R.** (1989) — «Mise en situation du débat», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 83-85
- KOBALLA, T. R. e CRAWLEY, F. E.** (1985) — «The influence of attitude on science teaching and learning», in *School Science and Mathematics*, Vol. 85, nº 3, pp. 222-232
- KOHLHEPP, G.** (1981) — «Estratégias de desenvolvimento regional na Amazônia brasileira», in *Finisterra*, Vol. XVI, nº 31, pp. 63-94, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- KRACHT, J. e BOEHM, R.** (1980) — «Geography is more than knowing: deciding and doing are basic tools», in *Journal of Geography*, Vol. 79, 3,
- KROPOTKIN, P.** (1885) — «What Geography Ought to Be», in *The Nineteenth Century*, XXI, pp. 238-258, reproduzido in *Antipode*, X, 3-XI, 1, 1979, pp. 6-15
- KUHN, T. S.** (1989) — *A Tensão Essencial*, Edições 70, Lisboa
- LACOSTE, Y.** (1977) — «A Geografia», in F. Châtelet (org.), *A Filosofia das Ciências Sociais*, pp. 197-243, Publicações Dom Quixote, Lisboa

- LACOSTE, Y.** (1986) — «Penser et enseigner la Géographie», in *L'Espace Géographique*, XV, 1, pp. 24-27
- LAKATOS, I.** (1970) — «Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes», in Lakatos e Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, pp. 91-196, Cambridge University Press, Nova Iorque
- LAMBERT, D.** (1992) — «Towards a Geography of Social Concern», in Michael Naish (ed.) *Geography and Education: national and international perspectives*, pp. 144-159, Institute of Education, University of London
- LANDSHEERE, G.** (1986) — *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- LEE, R.** (1985) — «The future of the region: regional geography as education for transformation», in Russell King (ed.), *Geographical Futures*, pp. 77-91, The Geographical Association, Sheffield
- LEFORT, I.** (1994) — «L'Enseignement de la Géographie des Jésuites à nos jours», in P. Desplanques (coord.) *La Géographie en Collège et en Lycée*, Hachette, Paris, pp. 58-79
- LEGROUX, J.** (1981) — *De L'Information à la Connaissance*, Mesonance-Alterlogie, 1, IV, Maurecourt
- LERBET, G.** (1981) — *Une Nouvelle Voie Personnaliste: Le Système Personne*, Mesonance-Alterlogie, 2, IV, Maurecourt
- LEVY, J.** (1986) — «La rente ou la valeur: l'école entre deux Géographies», in *L'Espace Géographique*, XV, 1, pp. 17-23
- LOPES, A.** (1994) — «Professores e identidade: condições psicosociais de mudança», in *Actas do Colóquio Estado Actual da Investigação em Formação*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 175-183
- MALGLAIVE, G.** (1994) — «Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes», in *Education Permanente - représentations et apprentissage chez les adultes*, n° 119, pp. 125-133, Paris
- MARCELO, C. et al** (1991) — *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Universidade de Sevilha
- MARTIN, B. et al** (1990) — «Authentic Science: a diversity of meanings», in *Science Education*, Vol. 74, n° 5, pp. 541-554, Nova Iorque
- MASTERMAN, M.** (1970) — «The Nature of a Paradigm», in Lakatos e Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, pp. 59-89, Cambridge University Press, Nova Iorque
- MATTHEWS, M. R.** (1990) — «History, Philosophy and science teaching: a rapprochement», in *Studies in Science Education*, Vol. 18, pp. 25-51, Universidade de Leeds
- MEDEIROS, I. M.** (1970) — «Arcos de Valdevez. Estudo de Geografia Urbana de uma Vila do Alto Minho», in *Finisterra*, Vol. V, n° 10, pp. 205-244, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- MEDEIROS, C. A.** (1989) — «Evolução e tendências da Geografia Humana portuguesa no século XX», comunicação ao *Colóquio História e Desenvolvimento da Ciência em Portugal no Séc. XX*, Academia das Ciências, Lisboa [não publicado]
- MEIRIEU, P.** (1990) — *Apprendre... oui, mais comment*, Les Éditions ESF, Paris
- MENDOZA, J. G. et al.** (1982) — *El Pensamiento Geográfico*, Alianza Universidad, Barcelona

- MERRION, B.** (1992) — *Case study Research in Education: a Qualitative Approach*, Jossey Bass Publ, São Francisco
- MIGNE, J.** (1994) — «Pédagogie et représentations», in *Education Permanente - représentations et apprentissage chez les adultes*, n° 119, pp. 11-31, Paris
- MORIN, E.** (1987a) — *O Método I: a natureza da natureza*, Publicações Europa-América, Lisboa
- MORIN, E.** (1987b) — *O Método III: o conhecimento do conhecimento I*, Publicações Europa-América, Lisboa
- MORRIL, R. L.** (1974) — *The spatial organization of society*, Duxbury Press, Califórnia
- NAISH, M.** (1982) — «Mental Development and the Learning of Geography», in N. J. Graves (ed.), *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, pp. 16-54, Longman/The Unesco Press, London
- NEMBRINI, J. L.** (1994) — «Les Concepts Fondamentaux de la Géographie», in P. Desplanques (coord.) *La Géographie en Collège et en Lycée*, Hachette, Paris, pp. 80-101
- NÉRÉ, J.** (1977) — *História Universal: o Mundo Contemporâneo*, Ática, Lisboa
- NISBETT, R. e ROSS, L.** (1980) — *Human Inference: strategies and shortcomings of social judgement*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.
- NÓVOA, A.** (1991) — «Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?», in Stephen Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, pp. 59-130, Edições Afrontamento, Porto
- OGUNNIYI, M. B.** (1982) — «An analysis of prospective science teachers' understanding of the nature of Science», in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 19, n° 1, pp. 25-32, Nova Iorque
- OROFIAMMA, R.** (1990) — «Les Competences de 3e Dimension, Nouvelle Intelligence des Situations Professionnelles?», in *Les Competences de 3e Dimension. Ouverture professionnelle?*, Conservatoire National des Arts et Metiers, Centre de formation de formateurs
- OTERO, J. C.** (1985) — «Assimilation problems in traditional representations of scientific knowledge», in *European Journal of Science Education*, Vol. 7, n° 4, pp. 361-369, Londres
- PAJARES, M. F.** (1992) — «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct», in *Review of Educational Research*, Vol. 62, n° 3, pp. 307-332, American Educational Research Association
- PASTRÉ, P.** (1994) — «Variations sur le développement des adultes et leurs représentations», in *Education Permanente - représentations et apprentissage chez les adultes*, n° 119, pp. 33-63, Paris
- PATRÍCIO, M. F.** (1987) — «A Escola cultural: sua natureza, fins, meios e organização geral», in Comissão da Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios I*, pp. 55-74, Ministério da Educação, Lisboa
- PIAGET, J.** (1973) — *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris
- PIAGET, J. e GARCIA, R.** (1987) — *Psicogénese e História das Ciências*, Publicações Dom Quixote, Lisboa
- PINÇON, M. e PINÇON-CHARLOT, M.** (1988) — «Histoires de vie, espaces de vie», in *L'Espace Géographique*, XVII, 2, pp. 122-130

- PIKE, G. e SELBY, D.** (1990) — *Global Teacher, Global Learner*, London, Hodder and Stoughton.
- PINCHEMEL, P.** (1982) — «The aims and values of geographical education», in N. J. Graves (ed.), *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman/The Unesco Press, Londres
- PINCHEMEL, P.** (1989) — «Une liste de concepts», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 134-135
- PINCHEMEL, P. e G.** (1988) — *La Face de la Terre*, Colin, Paris
- PINEAU, G.** (1990) — «Les histoires de vie en formation: un mouvement socio-éducatif», in *Le Groupe Familial*, 126, pp. 88-98
- PIVETEAU, J-L.** (1986) — «Identifier et relativiser les territoires», in *L'Espace Géographique*, XV, 4, pp. 265-271
- PIVETEAU, J-L.** (1989) — «L'espace au cœur des processus et des structures», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 101-102
- POMBO, O.** (1993) — «Para um modelo reflexivo de formação de professores», in *Revista de Educação*, Vol. III, 2, pp. 37-57, Departamento de Educação da F.C. da Universidade de Lisboa
- POMEROY, D.** (1993) — *Belief into practice: An exploration of linkage between elementary teacher's beliefs about the nature of science and their classroom practice*, U.M.I. Dissertation Services, Michigan
- POPPER, K.** (1970) — «Normal Science and its Dangers», in Lakatos e Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, pp. 51-58, Cambridge University Press, Nova Iorque
- POPPER, K.** (1978) — *Lógica das Ciências Sociais*, Editora Universidade de Brasília
- POPPER, K.** (1989) — *Em Busca de um Mundo Melhor*, Editorial Fragmentos, Lisboa
- POPPER, K.** (1991) — *Um Mundo de Propensões*, Editorial Fragmentos, Lisboa
- RAMALHO, M. H.** (1995) — *Educação atitudinal no âmbito da educação geográfica: teoria e prática em decisões docentes*, Edição da Associação de Professores de Geografia, Lisboa
- RAMON, M. D. e FONT, J.** (1991) — «La entrevista personal y su grabacion en video como metodo para el estudio del pensamiento geografico en España (1940-1988)», in *V Coloquio Iberico de Geografia: Acta, Ponencias y Comunicaciones*, pp. 61-67, Universidad de Leon
- REGRAIN, R.** (1989) — «Les universitaires et la formation continue des enseignants en géographie», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 3, pp. 239-252
- REIF, F. e LARKIN, J. H.** (1992) — «Cognition in scientific and everyday domains: comparison and learning implications», in *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 29, nº 9, pp. 733-760, Nova Iorque
- RIBEIRO, O. (s/data)** — *Geografia e civilização: temas portugueses*, Livros Horizonte, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1986) — *Iniciação em Geografia Humana*, Edições João Sá da Costa, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1987) — *Introdução ao Estudo da Geografia Regional*, Edições João Sá da Costa, Lisboa

- RIBEIRO, O.** (1989a) — «Do sentimento da natureza na arte e no pensamento científico», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 17-30, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989b) — «Dois artigos de juventude», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 111-125, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989c) — «Geografia, ecologia, ciências do ambiente», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 171-178, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989d) — «Geografia Humana: orientações e problemas», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 91-109, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989e) — «Paysages, régions et organisation de l'espace», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 337-352, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989f) — «Pensamento geográfico: reflexões conclusivas», in *Opúsculos Geográficos*, Vol. II, pp. 431-445, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989g) — «Réflexions sur le métier de géographe», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 31-61, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989h) — «Região e rede urbana: formas tradicionais e estruturas novas», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 379-389, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989i) — «Tradición e innovación en el sistema de la Geografía», in *Opúsculos Geográficos*, Vol I, pp. 391-408, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- RIBEIRO, O.** (1989j) — «Um mestre da Geografia do nosso século: Emmanuel de Martonne (1873-1955)», in *Opúsculos Geográficos*, Vol II, pp. 173-257, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa
- ROBIC, M-C.** (1986) — «L'art de la dire et les manieres de l'entendre...», in *L'Espace Géographique*, XV, 4, pp. 244-246
- ROCHEFORT, R.** (1989) — «La Géographie Généraliste», in *L'Espace Géographique*, XVIII, 2, pp. 92-93
- ROWELL, J. A.** (1982) — «Images of Science: an empirical study», in *European Journal of Science Education*, Vol. 4, n° 1, pp. 79-94, Londres
- RUIZ, A. B.** (1991) — «Constructivismo y Desarrollo de Aprendizajes Significativos», in *Revista de Educación*, 294, pp. 301-321
- RUSSELL, B.** (1978) — *História da Filosofia Ocidental*, Livros Horizonte, Lisboa
- SANTOS, B. S.** (1987) — *Um Discurso sobre as Ciências*, Edições Afrontamento, Porto
- SANTOS, B. S.** (1989) — *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*, Edições Afrontamento, Porto
- SANTOS, M. E.** (1991) — *Mudança Conceptual na Sala de Aula. Um Desafio Pedagógico*, Livros Horizonte, Lisboa
- SARRAMONA, J.** (1989) — *Fundamentos de Educacion*, Ediciones CEAC, Barcelona
- SAUER, C.** (1931) — «Cultural Geography», in *Encyclopedia of the Social Sciences*, VI, pp. 621-623, Mac Millan, Nova Iorque, reproduzido in Wagner e Mikesell (eds.) (1971), *Readings in Cultural Geography*, pp. 30-34, The University of Chicago Press, Chicago e Londres
- SCARIATI, R.** (1989) — «Geographie humaniste et enseignement», in Yves André *et al.*, *Représenter L'Espace*, pp. 68-73, Anthropos, Paris

- SCHAEFFER, F. K.** (1953) — «Excepcionalism in Geography», in *Annals of the Association of American Geographers*, XLIII, pp. 226-249, tradução in Horacio Capel (1974), *Excepcionalismo en Geografía*, 88 p., Ed. Universidad de Barcelona
- SCHIBECI, R. A.** (1984) — «Attitudes to Science: an update», in *Studies in Science Education*, Vol. 11, pp. 26-59, Universidade de Leeds
- SCHOUMAKER, B. M.** (1989) — «Integrer les representations dans la pratique pedagogique: considérations méthodologiques et applications», in Yves André *et al.*, *Représenter L'Espace*, pp. 43-56, Anthropos, Paris
- SERRÃO, J.** (1981) — *Dicionário de História de Portugal*, Livraria Figueirinhas, Porto
- SILVA, A. S.** (1989) — «A ruptura com o senso comum nas ciências sociais», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 29-54, Edições Afrontamento, Porto
- SILVA, A. S. e PINTO, J. M.** (1989) — «Uma visão global sobre as ciências sociais», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 9-27, Edições Afrontamento, Porto
- SILVA, F. et al.** (1987) — «Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário», in Comissão da Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios I*, pp. 165-257, Ministério da Educação, Lisboa
- SIMONOT, M.** (1979) — «Entretien non-directif, entretien non-prestructuré: pour une validation méthodologique et une formalisation pédagogique», in *Bulletin de Psychologie*, Tomo XXXIII, 343, pp. 155-164
- SLATER, F.** (1992) — «... to travel with a different view», in Michael Naish (ed.) *Geography and Education: national and international perspectives*, pp. - 97-113, Institute of Education, University of London
- SOLAS, J.** (1992) — «Investigating teacher and student thinking about the process of teaching and learning using autobiography and repertory grid», in *Review of Educational Research*, Vol. 62, nº 2, pp. 205-225, American Educational Research Association
- STODDART, D. R. et al.** (1981) — *Geography, Ideology and Social Concern*, Basil Blackwell Pub., Oxford
- STODDART, D. R.** (1981a) — «Ideas and Interpretation in the History of Geography», in Stoddart, D. R. (eds), *Geography, Ideology and Social Concern*, pp. 1-7, Basil Blackwell Pub., Oxford
- STODDART, D. R.** (1981b) — «The Paradigm Concept», in Stoddart, D. R. (eds), *Geography, Ideology and Social Concern*, pp. 70-80, Basil Blackwell Pub., Oxford
- SUREDA, J.** (1989) — *Pedagogia Ambiental*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- TROLL, C.** (1950) — «Die Geographische Landschaft und ihre Erforschung», in *Studium Generale*, 4/5, pp. 163-181, tradução in Mendoza *et al.* (1982), *El pensamiento geográfico*, pp. 323-329, Alianza Universidad, Barcelona
- U. G. I.** (1992) — *Carta Internacional da Educação Geográfica*, Comissão da Educação Geográfica - União Geográfica Internacional, Associação de Professores de Geografia (versão portuguesa), Lisboa
- VALA, J.** (1986) — «Sobre as representações sociais», in *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 4, pp. 5-30, Edições Afrontamento, Porto
- VALA, J.** (1989) — «A análise de conteúdo», in A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-127, Edições Afrontamento, Porto

- VALE, A. P.** (1989) — «Epistemologias pessoais na formação de professores», in *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 2, nº 2, pp. 17-23, Universidade do Minho
- VALE, M.** (1991) — «Pequenas empresas e desenvolvimento territorial: estruturas produtivas, medidas de apoio à indústria e intervenção dos municípios», in *Finisterra*, Vol. XXVI, nº 52, pp. 361-395, Centro de Estudos Geográficos, Lisboa
- WATTS, D. M. e GILBERT, J. K.** (1989) — «The "New Learning": research, development and the reform of school Science Education», in *Studies in Science Education*, Vol. 16, pp. 75-121, Universidade de Leeds
- WILLIAMS, L. P.** (1970) — «Normal Science, Scientific Revolutions and the History of Science», in Lakatos e Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, pp. 49-50, Cambridge University Press, Nova Iorque
- WOODRING, P.** (1984) — «Geography's place in basic education», in *Journal of Geography*, Vol. 83, 4

Índice de Autores

- ABELL e PIZZINI; 48; 57; 93; 248; 252;
295; 528
- ABLER; 126; 127; 142; 149; 151; 152; 171;
172; 182; 183
- ABREU; 70
- ABRIC; 22; 230; 232; 237; 245; 246; 491;
506; 507
- ACHESON; 163; 174
- ACKERMAN; 142
- ALAVA; 528
- ALEXANDRE e DIOGO; 123
- ALMEIDA e PINTO; 271; 272; 283
- AMARAL; 75; 142
- ANDRADE; 93; 244
- ANDRÉ e BAILLY; 190; 221
- ANSART; 302
- AUDIGIER; 221; 228
- AURIAC; 182; 183; 187; 188; 189; 211;
216
- BACON; 216
- BACON e GREEN; 216
- BAILLY e FERRIER; 174; 186; 191; 192
- BARATA e AMBRÓSIO; 214; 484
- BARDIN; 321; 326
- BARROWS; 165; 167; 177
- BAUDOUIN; 105; 106
- BAULIG; 167; 178
- BAUTIER; 519
- BENAVENTE; 246; 250
- BENNETTS; 222; 225
- BERDOULAY; 103; 119; 120
- BERQUE; 194
- BLANCHET; 89; 272; 303; 304; 305; 315
- BOAVIDA; 53; 56; 57; 93; 519
- BOUDON e BOURRICAUD; 101; 106; 108;
271; 272; 284; 285; 287; 288
- BRATT; 45
- BRICKHOUSE e BODNER; 50; 51; 56; 57;
93; 245; 247; 248; 250; 251; 310; 489; 513;
519
- BRU e NOT; 279; 280; 282; 283; 286; 287;
289; 290; 293; 305
- BRUNET; 93; 147; 148; 149; 150; 151;
152; 153; 154; 155; 213; 215; 226; 228
- BRUYNE; 281; 293; 305
- BURNS; 112; 116
- BUTTIMER; 102
- CAMPBELL; 278
- CAPEL; 99; 100; 101; 102; 103; 113; 114;
116; 118; 119; 122; 123; 125; 152; 170;
184
- CAREY e STAUSS; 42; 45; 93; 248
- CASTRO; 272; 284
- CATANI; 291
- CAWTHRON e ROWELL; 45; 247; 248
- CHAMBON; 93; 214
- CHAUCHAT; 273; 284; 285; 293; 304;
305; 315
- CHRISTOFOLETTI; 104; 147; 148; 149;
150; 151; 162; 172
- CLARK e PETERSON; 49; 55; 56; 57; 243;
248; 295; 310; 513
- CLARY; 214; 221; 226; 228; 484; 487
- CLARY e FERRAS; 215; 221
- CLAVAL; 103; 104; 123; 124; 126; 127;
172; 173; 174; 190; 194; 225; 226
- CLOZIER; 144; 157; 159; 166; 167; 168
- COSTA; 273; 301
- COX; 142
- CROZIER e FRIEDBERG; 89; 271; 284;
285; 289; 305
- DAVEAU; 141
- DAVID; 93; 224; 226; 254
- DEMANGEON; 166
- DENIS; 112; 117
- DESPLANQUES; 227; 228; 487; 520
- Doise; 250; 511

DOLLFUS; 93; 147; 148; 149; 151; 152;
 156; 159; 160; 162; 164; 176; 185; 186;
 189; 213; 214; 215; 226; 254
 DOMINICÉ; 290; 291; 302
 DUMOLARD; 185
 DUPONT; 231; 232; 235; 241; 244; 304;
 491; 509
 DURAND-DASTÈS; 149; 150; 152; 155;
 158
 EGER; 294
 ERICKSON; 89; 273; 286; 287; 288; 301;
 305
 ERNEST; 238
 FAUCHER; 177; 182
 FERRAROTTI; 286; 290; 291; 292; 293;
 302; 303; 305
 FERREIRA; 41; 54; 65; 66; 93; 95; 211;
 214; 498
 FEYERABEND; 110
 FINGER; 292; 302
 GAMA; 68
 GASKELL; 48; 56; 93; 241; 245; 247; 248;
 512; 528
 GASPAR; 66; 68; 72; 74; 77
 GASPAR e GAMA; 74; 76
 GAULD; 47; 245
 GHIGLIONE e MATALON; 89; 273; 304
 GILBERT; 174; 190; 191
 GILLY; 246; 247; 251; 254
 GIORLAN e VECCHI; 232; 491
 GLASERSFELD; 288
 GRANÖ; 119; 120
 GRAVES; 95; 528
 GROSSMAN; 248; 249; 250; 528
 GUERMOND; 93; 223; 254
 GUIGO; 164
 GUILMAULT; 216
 GUMUCHIAN; 190; 191; 221

HAGGETT; 101; 102; 103; 126; 127; 128;
 129; 141; 142; 143; 146; 148; 150; 151;
 159; 160; 161; 172; 185; 217; 222
 HARTSHORNE; 167
 HARVEY; 148; 171
 HENRIET; 227; 487
 HETTNER; 166
 HEWSTONE; 231; 251; 511
 HODDER e LEE; 103
 HODSON; 44; 247; 512
 HUBERMAN; 310
 HUCKLE; 225
 HUGONIE; 93; 211; 221; 227; 487
 INHELDER e CAPRONA; 107; 108; 109;
 110; 128; 131
 ITURRA; 301
 JESUÍNO; 286
 JOBERT; 282; 292; 302
 JOHNSTON; 126; 127; 146; 149; 151; 226
 JOLY; 155; 164
 JUILLARD; 176; 178; 182; 183
 KAGAN; 87; 248; 249; 303; 516
 KNAFOU; 93; 147; 152; 163; 211
 KOBALLA e CRAWLEY; 47; 56; 245; 248;
 251; 489; 512
 KRACHT e BOEHM; 226
 KUHN; 101
 LA BLACHE; 166; 177
 LACOSTE; 93; 214; 224; 254; 484
 LAKATOS; 110
 LANDSHEERE; 278; 280; 283; 284
 LEE; 226
 LEFORT; 211; 212
 Legroux; 23; 25; 214; 239
 LERBET; 23; 242; 517
 LEVY; 83; 93; 214; 223; 254; 484
 LOPES; 521
 MALGLAIVE; 529
 MARTIN; 43; 93; 247; 512
 MASTERMAN; 101

MATTHEWS; 46; 247; 528
 MEDEIROS; 74
 MEIRIEU; 230
 MENDOZA; 115; 118; 123; 124; 125; 126;
 128; 171; 174; 181; 182; 183; 184
 MERENNE-SCHOUMAKER; 221
 MERRION; 89; 271; 273; 278; 279; 280
 MIGNE; 529
 MORGAN; 103
 MORIN; 291
 MORRILL; 160; 161
 NAISH; 216
 NEMBRINI; 215; 216; 217; 221; 222
 NERE; 112; 115
 NISBETT e ROSS; 238
 NÓVOA; 250; 251; 528
 OGUNNIYI; 43; 45; 93; 248
 OROFIAMMA; 326
 OTERO; 47; 248
 PAJARES; 51; 56; 57; 235; 237; 238; 239;
 244; 245; 247; 248; 252; 295; 303; 304;
 310; 489; 491; 501; 505; 506; 507; 512;
 516; 519
 PASTRÉ; 529
 PATRÍCIO; 225
 PIAGET e GARCIA; 101; 107; 108; 109;
 110; 121; 128; 129; 131
 PINCHEMEL; 216; 217; 222
 PINEAU; 302
 PIVETEAU; 93; 151; 155; 159; 160; 174;
 188; 189; 190
 POMBO; 528
 POMEROY; 52; 57; 93; 248; 250; 489; 491;
 501; 505; 506; 512; 516; 519
 POPPER; 31; 105
 RAMALHO; 41; 55; 56; 93; 228; 504
 REGRAIN; 528
 REIF e LARKIN; 44; 57; 93; 248; 512
 REYNAUD; 217
 RIBEIRO; 68; 99; 100; 142; 144; 145; 146;
 147; 157; 158; 159; 160; 164; 165; 166;
 167; 168; 169; 170; 175; 177; 178; 179;
 180; 181; 480
 ROBIC; 191
 ROCHEFORT; 142; 148; 149; 153; 154;
 155
 ROWELL; 43
 RUIZ; 108
 RUSSELL; 113; 114; 116
 SANTOS; 21; 101; 107; 194; 230; 232;
 234; 242; 283; 286; 287; 491
 SARRAMONA; 301
 SAUER; 166; 178
 SCARIATI; 221
 SCHAEFFER; 157; 184
 SCHIBECI; 55; 56
 SILVA; 226; 284; 285; 289
 SILVA e PINTO; 271; 281; 283
 SIMONOT; 304; 305
 SOLAS; 295; 303
 STODDART; 102; 103; 106; 111
 TERÁN; 181
 TROLL; 165
 VALA; 87; 230; 231; 235; 243; 244; 245;
 273; 310; 321; 491; 507
 VALE; 44; 45; 93; 245; 247; 250; 528
 VERGER; 155; 164
 WATTS e GILBERT; 50; 248
 WILLIAMS; 101; 105
 WOODRING; 226

Anexo I

1		Entrevistador (E) — A primeira questão que eu lhe
2		queria colocar, que é assim a questão ponto de
3		partida para o resto da conversa, é uma pergunta de
4		certa forma acadêmica, é a única pergunta acadêmica
5		que eu lhe penso fazer, que e é a seguinte: nós somos
6		ambos geógrafos, somos ambos professores de
7		geografia, de forma que o que eu lhe queria perguntar
8		— assim a priori — é, o que é que é para si a
9		geografia, o que é que é para si isto de ser geógrafo?
10		Beatriz (B) — Bom a... ser... para mim ser geógrafo
11	Geografia ciência	acho que é uma coisa muito... muito ampla, porque a
12	muito ampla — questão	geografia, todos nós sabemos que é uma ciência que
13	da posição de char-	bate em vários tipos de conhecimento, em várias
14	neira face a outras	ciências e essa foi um bocado a razão que me levou a
15	áreas do conhecimen-	ir para geografia, por ser muito diverso e se houvesse
16	to —>	algumas coisas que eu à partida não gostaria tanto,
17	Analogia — diver-	encontraria sempre outras onde... onde iria de
18	sidade dos conteú-	encontro com a minha maneira de ser e os meus
19	dos como razão	gostos. Por isso, a geografia é uma ciência muito
20	para a escolha	ampla e é fundamentalmente a ciência do espaço,
21	do curso — diver-	que toca em tudo quanto se conhece acerca das
22	sidade dos seus	outras ciências, mas embora em termos espaciais.
23	própria intere-	Para mim é isso!
24	ses pessoais	
25	Geografia ciência do	E — Se tivesse que dizer a um leigo, a um não
26	espaço — charneira é	geógrafo, o que era a geografia, era isso que lhe dizia,
27	engastada por esse	ou dir-lhe-ia qualquer coisa de um pouco diferente?
28	componente específica	
29		B — Talvez conhecer as pessoas e o mundo e saber
30	Conhecer o mundo, con-	conjugar os fenómenos em termos do espaço, em
31	jugos fenómenos —>	termos concretos de território, espaço. Até podia dar
32	especialmente contex-	exemplos, uma cidade, o campo, etc.
33	tualizados —>	
34		E — Portanto, associa a geografia essencialmente a
	Conhecimento daquilo	qualquer coisa que tem a ver com o conhecimento
	que nos rodeia	daquilo que nos rodeia?
		B — Sim!

35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72

O que ela é, é um bocadinho o que ela faz?
↳ estudar as distribuições e saber o porquê dessas configurações

↳
CONCEPÇÃO DE
EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA
↳

Influência da Escola
→ início de um processo de inculcação

⇒

E — E um conhecimento medido em que termos? O que é que a geografia faz? Ou o que é que a geografia deve fazer para aceder a esse conhecimento?

B — O que é que ela faz? É um bocadinho aquilo que ela é, não é?... O que os geógrafos têm feito, é estudar os fenómenos em termos espaciais e tentar saber as razões porque as coisas se distribuem de determinada... de determinada maneira, levantar os "porquês", etc. O que a geografia deve fazer, acho que é um bocadinho, na minha opinião, é um bocadinho diferente, porque eu acho que é, para além de divulgar esses conhecimentos às pessoas, é sabê-lo... pronto, educá-las para... para elas próprias saberem... saberem o que fazer perante determinado espaço. Porque eu acho que as pessoas... e nisso acho que não... as pessoas não sabem muito, nem têm... não estão preparados para tal... é... de terem uma educação em termos espaciais, fazer as coisas de modo... vá lá, de modo mais organizado no espaço... é isso, não sei...?

E — Essa sua concepção, essa sua definição, como é que acha que a foi construindo?

B — Para já, a concepção que uma pessoa tem de geografia, acho que depende muito daquilo que nos vão "buzinando" durante os anos... anos e anos aos ouvidos, não é?... "...o que é?, o que não é? Como evoluiu?..." e depois é um bocadinho de... de perante essas coisas todas, o que uma pessoa vai pensando, a experiência pessoal, etc., contacto com os outros, vamos formulando uma concepção mais pessoal do que é a geografia. Ou seja, adaptamos todas essas coisas à nossa maneira de ser e de viver e de estar, etc.

E — E como é que se foi fazendo essa ponte entre aquilo que lhe foi sendo "buzinado" e o seu próprio pensamento, o que é que o seu pensamento... de que modo é que ele interferiu com aquilo que lhe foram

73		"buzinando", que alterações é que ele foi
74	PAPEL DA UNIVERSIDADE	introduzindo?
75	↓	
76	Difusão de teorias	B — É!... Uma pessoa ouve as teorias, não é?... e
77	que se confrontam	depois, não sei, no dia-a-dia posso passar por um sítio
78	com a realidade e	qualquer, ou ir de passeio, e vejo uma cidade ou
79	com a experiência	qualquer coisa que me desperta a atenção e eu
80	pessoal	começo a pensar "porque é que será assim? Porque é
81		que será assado?", tentar raciocinar e então tento
82		arranjar uma coisa mais pessoal mas onde
83		simultaneamente vou buscar as coisas que me
84	O início da prática	ensinaram. E depois também outra coisa que eu acho
85	lectiva, também	que é... que foi importante para isso, que foi o facto de
86	contribuiu para a	começar a dar aulas e ensinar... e ensinar aquilo que
87	construção dessa	me ensinaram, e de uma forma talvez diferente,
88	concepção, pela	adaptada aquilo que eu conheço, ou seja, dando
89	necessidade de apre-	exemplos práticos que, pronto, eu procuro
90	nder a Geografia	basicamente tentar arranjar exemplos que os alunos,
91	dos alunos	não só práticos e que eu própria conheça, mas que os
92	Prática assente em	alunos também conheçam e que façam parte do dia-a-
93	exemplos	dia deles.
94		
95	VISÃO PESSOAL EM	E — O seu próprio pensamento, a sua visão pessoal
96	CONFRONTO C/O QUE	do que é a geografia, acha que ela difere de alguma
97	LHE QUISERAM	forma daquilo que é a geografia que lhe quiseram
98	ENSINAR	ensinar?
99	↓	
100	Geografia do SENSO	B — Eu acho que sim!
101	COMUM	E — É capaz de me... consegue assim?...
102	↓	
103	Adaptada à sua ma-	B — É... é... sei lá!... Eu acho que é menos científica
104	neira de ver e de	e mais do senso comum, porque é adaptada à minha
105	pensar	maneira de viver e à minha maneira de pensar e não
106	Adaptação/construção	ao que os grandes nomes andaram aí a inventar
107	pessoal do que foi o	sobre o que era a geografia. Isso tudo, pronto, foi-me
108	pensamento geográfico	dado na faculdade, mas depois uma pessoa raciocina
	é feita pelos pes-	e começa a pensar "... será assim? Não será?..." e
	soadores	elabora uma concepção muito mais pessoal.
	→	
	A Geog. NA UNIVERSIDADE	E — É capaz de me clarificar um bocadinho mais
	Lo disseram-lhe o que	isso? Ou seja, qual foi... para si, obviamente, qual é a
	era a Geografia	

109 Pela vez de cubros ↓
 110 Adotar a sua pró-
 111 pria concepção
 112
 113
 114 INFLUÊNCIAS
 115 ↓
 116 História e Teoria
 117 ↓↓
 118 Permitiu aprender
 119 um bocado sobre
 120 as Teorias todas
 121
 122
 123
 124 JUSTIFICAÇÃO/
 125 EXEMPLIFICAÇÃO...
 126 ↓↓
 127
 128 As grandes correntes
 129 não se adaptam à
 130 realidade ↓↓
 131 O Homem é simultanea-
 132 mente factor e ele-
 133 mento — é activo e
 134 passivo, sofre as
 135 consequências das suas
 136 decisões — visão
 137 ambientalista
 138 ↓
 139 Assume esta ideia
 140 como sua!
 141 ↓
 142 ACÇÃO SOBRE O MEIO
 143 ↓
 144 É a sua Geografia
 145 do SENSO COMUM

sua leitura... qual foi para si a geografia que lhe quiseram transmitir, a tal geografia que diz científica, como é que a caracteriza, e como é que caracteriza a sua própria geografia, essa que diz do "senso comum"? Qual é a diferença entre uma e outra?

B — Por exemplo... um exemplo disso! Eu tive «História e Teoria da Geografia», onde aprendi um bocado sobre as correntes todas, como é que a geografia foi evoluindo ao longo do tempo, isso tudo... e eu nessa disciplina tínhamos que fazer um trabalho e eu escolhi um tema... escolhi como é que as diferentes perspectivas foram abordando o Homem e... desde... portanto... desde a geografia regional francesa, o determinismo, todas elas abordavam o Homem um bocado duma maneira diferente e actualmente eu acho que não existe nada daquilo que foi feito, ou seja, as diferentes perspectivas já não dominam e o que... e a geografia hoje encara o Homem duma forma diferente, ou seja, o Homem nem é activo nem é passivo. Em vez de ser determinado, autodetermina-se, ou seja, os efeitos que o Homem tem actualmente na Terra, mais tarde ele vai sofrer as consequências. Por isso, nem é uma coisa nem é outra. Eu aí tive que pensar um bocado "o que é que o Homem faz hoje em dia?" e tentar chegar à minha opinião pessoal, que é diferente das outras todas, portanto, defendi uma ideia que é minha.

E — É capaz de me clarificar essa ideia? É essa ideia que...

B — Eu acho que o Homem, actualmente, nem é determinado nem determina o meio, mas autodetermina-se, ou seja, está a ter acções — principalmente sobre o ambiente — que mais tarde vão... vai ter o próprio troco, o reverso da moeda. Eu acho que é isso!

E — Isso é que é... isso é o que caracteriza como a sua geografia do "senso comum"?

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

↳ Adaptou as coisas
que sabia a uma
coisa que é aquilo
que penso

FONTES
↓
Papel de O. Ribeiro

↳
Influência da Universi-
dade
↓
Geog. de certa quanti-
tativo que não es-
conde o regionalismo
patente no nome
das cadeiras
↳

A Universidade enquanto
fonte de informação

B — Talvez... isto era um exemplo!... Um exemplo!...
Um exemplo!...

E — Pois, pois, pois! Mas que procurando
sistematizar, isso é que é para si uma geografia do
"senso comum"?

B — Sim! É uma geografia na qual eu penso e é
minha! Pronto, é a minha maneira de pensar! Adaptei
as coisas que eu sabia a uma coisa que é... que é...
aquilo que eu penso!

E — Pronto! Temos então esse confronto pessoal
entre uma geografia, digamos assim científica,
académica, etc., e uma geografia que é uma
construção pessoal. Do ponto de vista das influências,
nomeadamente para essa geografia académica, com
a qual fez essa ponte e esse confronto, consegue
identificar algumas dessas influências?

B — Eu acho que... não... as influências... eu acho
que, sabemos...

E — Em termos de autores, de obras, coisas que a
marcaram!

B — Toda a gente que passa pela Faculdade de
Letras é um bocado marcada, sei lá, por Orlando
Ribeiro, fazemos estudos, lemos obras, etc., e somos
um bocado influenciados pela geografia regional.
Actualmente, tentam-nos dar uma geografia...
actualmente... mais de um estilo quantitativo, mas
acho que as raízes do regionalismo ainda são... ainda
estão muito presentes, tanto na... até na...
observando o título das cadeiras do curso de
geografia vê-se isso mesmo, que as disciplinas ainda
têm muito aquela raíz do regionalismo.

E — E pessoalmente como é que encara isso, como é
que reage a isso? Enquanto geógrafa...?

B — Acho que as pessoas o que devem fazer é deitar
que acham que está incorrecto fora e aproveitar as

181	teórica	coisas que estão certas e que... agora podem estar
182		um bocado desarticuladas, mas na altura até eram
183		bastante verdadeiras e acho que é de aproveitar
184		esses bocadinhos bons de cada corrente e formular
185		uma perspectiva que tenha um bocadinho de todas,
186		um bocadinho do bom de todas.
187		E — Sob o seu ponto de vista pessoal, é capaz de...
188		conseguir ter a percepção, para a construção dessa
189		sua concepção, consegue perceber o que é que
190		aproveitou de umas e de outras? Por exemplo, dessa
191		influência, ou desse papel, que a geografia regional
192		do Prof. Orlando teve, consegue identificar o que é
193		que dela extraía como adequado e de outras
194		correntes o mesmo?
195		B — Sim, um bocado! Eu... para isso... também...
196		pronto... acho que a cadeira de «História e Teoria da
197		Geografia» ensina-nos um bocado disso, que é ver o
198		que é... o que é que de cada uma o que é o melhor, e
199		acho que isso consegui. Não sei!... Eu por exemplo,
200		quando... quando logo inicialmente... quando entrei
201		para a faculdade, eu... quando demos o
202		determinismo, eu gostei muito do determinismo, não
203		sei porquê, aquilo parecia-me um bocado arcaico, lia
204		lá os textos da Ellen Semple e aquilo... quer dizer,
205		era... o Homem era fruto do meio e aquilo até tinha a
206		sua graça. Só que depois uma pessoa olha em volta e
207		vê que não é nada assim e que aquilo está
208		completamente desarticulado, mas que para a altura
209		era uma coisa extremamente avançada... acho que
210		todas as... o que todas... todas fizeram algo para que
211		a geografia pudesse evoluir e isso é que é bom, não
212		é? Os... as coisas que cada perspectiva fez que
213		depois foram postas em dúvida e que depois puderam
214		fazer com que o próprio pensamento geográfico
215		avançasse.
216		E — Qual é que acha que, por exemplo, pode ser o
217		papel da geografia regional, actualmente?

218		B — Eu acho que para mim, a geografia regional
219		ensinou-me uma coisa que eu acho que é bastante
220	PAPEL ASSUMIDO	importante que é, ensinou a descrever as coisas todas
221	PELA GEOG.	com muito pormenor, muito descritiva e tudo... a...
222	REGIONAL	acho que uma coisa que me impressionou muito no
223	↳	regionalismo é a “arte de bem escrever” e de
224		descrever os locais e isso. Em nenhuma outra
225	Componente de des-	perspectiva vamos ter isso tão claro como no
226	crição proveniente	regionalismo e eu acho que isso é importante, saber
227	de regionalismo	escrever e descrever muito bem os lugares, o Homem,
228	(descrever muito	a forma das casas, o relevo, etc., e isso só os
229	bem os lugares)	geógrafos regionais é que conseguiram fazer.
230		E — Para si, do ponto de vista da geografia, isso é
231		importante porquê? Porque é que acha que isso é
232		importante?
233	↳ JUSTIFICAÇÃO	B — Porque é o que nós transmitimos aos outros,
234	↓	aquilo que fica escrito, aquilo que... a maneira como
235		se descreve, ou a maneira como se ensina a
236	E essa é imagem da	geografia, é aquilo que vai ser transmitido e vai ser a
237	Geografia que cor-	ideia, ou a imagem, que os outros vão ficar de uma
238	recebe por ser reti-	disciplina que é a nossa e que nós devemos
239	da pelo público	demonstrá-la da melhor maneira. É o “cartão de visita”
240	(cartão de visita)	[risos].
241		E — Era abusivo, por exemplo, se alguém lhe di... se
242		alguém ouvindo isso lhe dissesse assim, qualquer
243		coisa do género “... você é uma regionalista!...”,
244		achava abusivo considerarem-na como tal?
245	NO ENTANTO NÃO SE	B — Não... era um bocado abusivo porque eu não me
246	CONSIDERA REGIO-	identifico com a perspectiva, mas se me dissessem
247	NALISTA	assim “... Ah, tu...”, já me têm dito, “... tu escreves bem
248	↓	e consegues clarificar no papel bem as tuas ideias e
249		isso tem a ver um bocado com a perspectiva
250		regional...”, e eu dizia “... Ah, pode ser, talvez!...”.
251		E — Então, uma vez que adquiriu essa capacidade,
252		essa competência, da geografia regional, mas não a
253	↓	encara enquanto corrente epistemológica como tal,
254		não a aceita, porque é que... o que é que acha que na

255	JUSTIFICAÇÃO:	geografia regional é... não se adapta à realidade
256	↓	actual, enquanto ciência?
257	impossibilidade da	B — A geografia regional era um... era para já
258	geogr. encarar o	bastante estanque, ou seja, estudava... "... vamos
259	espaço aberto —	estudar Lisboa!...", estudava Lisboa, Lisboa, Lisboa,
260	problema da defi-	mas depois quando se pretendia estudar porque é
261	nição de região en-	que Lisboa é assim e era preciso estudar os
262	quanto espaço homo-	fenómenos que vinham de fora, por exemplo, integrar
263	gêneo e fechado	Lisboa em Portugal, ou na Europa, noutras escalas,
264	sobre si mesmo	isso falhava um bocado, ou seja, o confronto entre as
265		coisas e tentar relacionar os fenómenos, mas uma
266		escala muito mais geral e muito mais global, era um...
267		a geografia regional focava tudo mas a uma escala
268		muito, muito pormenorizada, muito particular.
269	JUSTIFICAÇÃO:	E — E isso para si não deve ser feito?
270	Problema/implica-	B — Não deve ser feito, porque cada vez mais tudo
271	ções da municipali-	gira em torno de uma escala muito mais geral, escala
272	zação dos espaços	mundial, e para compreender bem os fenómenos é
273	terrestres (facto-	preciso ter em conta factores muito globalizantes.
274	res globalizantes)	
275		E — Pegando um pouco ainda naquilo que aconteceu
276		na Universidade, a Universidade para si foi fonte de
277	A UNIVERSIDADE É	influências, enquanto...?
278	FONTE DE INFLUÊNCIA	B — Sem dúvida... acho que sim!...
279	↓	E — É capaz de me falar um bocadinho sobre isso?
280	a) As pessoas come-	B — ... um bocado, tanto fonte de influências e um
281	çam a ver o que	bocado a gente começa a ver aquilo que gosta e
282	gastam e o que	aquilo que não gosta... depende muito... eu acho que
283	não gastam; o pa-	depende muito... marca muito os professores que a
284	pel das professoras	gente tem e que nos conseguem transmitir melhor, ou
285	no transmitido de	pior, determinadas ideias. Por exemplo, «História e
286	ideias	Teoria da Geografia», acho que foi a cadeira mais
287		espectacular que eu tive, porque foi dada por um
288		professor que... pronto para mim é... foi espectacular,
289		que é o Prof. João Ferrão. E isso, acho que marca
290		muito... eu aquilo que sei, ou... sobre as perspectivas
		e isso, foi ele que me ensinou, não é?... enquanto

291 b) Enquanto fonte de
292 informação, é a que se
293 pode recorrer para
294 resolver problemas
295 que se colocam
296 na prática (p. ex.
no ensino)

297 **FONTES**

298 Não existe muita
299 influência de pes-
300 soas / exceções

301 Exemplos de influên-
302 cia:
303 J. GASPAR / E. CAVACO
304 ↓
305 Importância das mé-
306 todas sobre os con-
307 teúdos

308 J. GASPAR

que, por exemplo, se eu for para a geografia física...
acho que... pronto... fiquei a conhecer melhor
determinados fenómenos, saber explicar as coisas
e... agora quando preciso de ensinar, posso ir lá ver
aos livros e tudo, mas em termos de influências
pessoais, não me influenciou muito, por exemplo...!

E — Portanto, para si influência maior decorre das
aulas do...

B — ... do Prof. João Ferrão, do... e de outros...

E — ... diga lá!...

B — ... a Profª. Carminda Cavaco... por exemplo, o
Prof. Jorge Gaspar, eu apanhei-o logo quando entrei
para a faculdade e para mim ele era uma pessoa
montes de confuso, porque andava ali à volta dos
temas, mas não clarificava muito as coisas, ficava... ía
buscar coisas do "arco da velha" para explicar
qualquer coisa que ele queria explicar e a maneira de
ele explicar acho que não... não me dizia quase
nada... quer dizer, percebia algumas coisas que ele
dizia, mas depois não via qual era a relação que
aqueles exemplos tinham com a matéria. Acho que
logo de início, para quem chega à faculdade e apanha
assim com uma cadeira daquelas, fica um bocado
atordoado! De resto... outro professor... como é que
ele se chama?... que também dava geografia
humana, deu geografia humana II... assim de barba...
[pausa]... como é que ele se chama?...

E — Foi o Diogo de Abreu?

B — Não!...

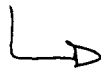
E — ... por acaso não...

B — Ele é do tempo do Gaspar! Acho que entraram os
dois no mesmo ano para o curso...

E — ... não... não consigo lá chegar!...

324		B — Agora também não me recorda... a Prof ^a .
325		Carminda Cavaco, eu acho que também... embora
326	C.CAVACO	seja aquela professora tradicionalista, que chega ali e
327		desembucha tudo e não sei quê... mas eu acho que
328		dá a matéria duma forma muito pessoal, muito gira... o
329		Prof. João Ferrão... a... mais?... [pausa prolongada]...
330		da geografia física, a Prof ^a . Denise... de resto...
331		E — E há alguma coisa de comum entre esses
332		professores? Isto é, a influência que sente que eles
333		tiveram sobre si, acha que é uma influência que se
334		deve ao seu próprio estilo — deles — enquanto
335	Influência da	professores, ou tem alguma coisa a ver com o
336	universidade	conteúdo... daquilo que eles ensinavam?
337	↓	B — Eu acho que tem a ver com as duas coisas!
338	Conteúdos e estilos	Porque ensinam-nos conteúdos, só que os conteúdos
339	dos professores	são leccionados de forma diferente consoante o estilo
340	↳	de dar aulas dos diferentes professores e às vezes há
341	Parece ser muito im-	um bocado a associação das duas coisas: nós temos
342	portante o papel	tendência a gostar da matéria que nos é ensinada
343	atribuído ao estilo	duma maneira que a gente gosta de ouvir, não é?
344	que cada professor	Enquanto há aulas que uma pessoa chega ali, está
345	tem de dar aulas	quase ali a dormir, porque o estilo de dar aulas não
346	↳	lhe desperta muito a atenção, embora possam ser
347		coisas extremamente interessantes, outros
348		professores que a gente gosta, dão-nos a matéria de
349		uma maneira que nos leva a captar a atenção e a
350	Influência das pos-	estar ali... com... a ouvir aquilo duma maneira assim
351	ições de outros pro-	deslumbrada "... quem me dera que eu desse aulas
352	fessores	assim!...", ou qualquer coisa...
353		E — Está bem!... Hoje em dia, acha que — e
354		atendendo aquilo que aconteceu, portanto a este
355		passado mais ou menos recente — acha que a
356		geografia que se pratica, ou a geografia que
357		supostamente se difunde na Universidade, tem
358		alguma coisa a ver com as suas próprias concepções
359		do que é a geografia?
360	REFORÇA DA	B — Tem alguma coisa!... Não tem tudo... ou seja, lá
361	TEORIA DE QUE A	está... dão-nos as bases e depois... é como... é como

362 FACULDADE FORNECE
363 ESSENCIALMENTE
364 AS BASES



368
369
370
371
372
373
374 FAZER AUSÃO
NO PONTO 5.1



380 PAPEL GLOBAL - DE
381 ENVOLVIMENTO DA
382 CAPACIDADE DE RE-
383 SOLVER PROBLEMAS
384 E DE RECOLHER
385 INFORMAÇÃO



386
387
388 *liger espaço*
389 *e prática*

397
398 Influência metodolô-
399 ca pode ser impor-
400 tante para justifi-

um... sei lá... aprender a andar, a gente aprende a andar, mas depois tem o nosso próprio andar... eu acho que funciona um bocado como isso: como ponto de arranque e a partir dali vamos descobrindo e ficamos com capacidade para fazer uma coisa mais pessoal e formular as nossas próprias ideias.

E — Essas bases quais são, ao fim e ao cabo? Quais são as bases que acha que a geografia da Universidade dá às pessoas, aos futuros geógrafos? Ou aos futuros professores? Que bases é que ela dá de facto? Essas bases a partir das quais diz que depois constrói um caminho pessoal, quais são essas bases?

B — Para já dão-nos os pontos... cientificamente aborda-se tudo e mais alguma coisa, ficamos com... e depois outra coisa que... outra coisa que me... ficamos com muitas bases mesmo, eu acho que é... podemos não aprender, ou não ficar com uma matéria totalmente presente, mas acho que quem sai da faculdade de letras e do curso de geografia, consegue sempre sair com uma capacidade que é a seguinte: é de quando não sabe qualquer coisa, saber onde ir buscar, ou seja, temos uma grande capacidade de recolher informação, de saber onde é que ela existe e sermos críticos perante essa mesma informação. Eu acho que isso resulta um bocado de nos terem dado imensos trabalhos para fazer, de pesquisa e... montes de trabalhos de... científicos e... em que tivemos... foi mesmo!... tivemos que nos "desenrascar"... davam-nos um trabalho "... está aqui o tema!..." e a partir daí não nos davam grandes apoios. Nós tínhamos que ir para o terreno, ou para a biblioteca, ou fazer entrevistas, ou seja aquilo que for, e a partir daí fazíamos um trabalho. Eu acho que isso foi muito bom! Se nos custou na altura, deu-nos uma bagagem muito boa porque, quando uma pessoa tem um teste, estuda-se e não sei quê, chega-se lá escreve-se mais ou menos bem e dá para safar, mas quando uma pessoa tem um trabalho desse estilo é preciso mesmo

401	ficar conceitos	muita preparação e muito trabalho, para conseguir
402	educativos e meto-	fazer um trabalho que seja mais ou menos positivo,
403	dolgia que necesi-	mais ou menos bom.
404	zam!	
405	↳ (!)	E — Então isso quer dizer, se é que eu estou a ler
406		bem, que essa influência da Universidade, é uma
407		influência mais metodológica que conceptual?
408		
409		B — Eu acho que é as duas coisas! Porque dão-nos
410		as bases científicas e depois, nós próprios, vamos...
411		dão-nos algumas bases mas nós próprios é que
412		vamos crescendo em termos de método, da maneira
413		como havemos de fazer e da maneira como havemos
414		de chegar a determinadas conclusões.
415		
416		E — Do ponto de vista dos conteúdos, do ponto de
417		vista dessa base conceptual, há alguma coisa que
418		acha que mereça destacar ao longo do curso
419		universitário, algumas bases conceptuais que, para si,
420		acha que são marcantes do ponto de vista daquilo
421		que a Beatriz hoje pensa que é a geografia?
422		
423		B — Acho que... não sei... acho que tudo quanto se
424		aprendeu acho que foi importante! Agora assim
425		destacar qualquer coisa... só «História e Teoria da
426		Geografia», outra vez... não sei... talvez... eu, a
427		mim... a mim fascinou-me muito saber que o resultado
428		do que vivemos hoje e o resultado do que é hoje a
429		geografia, foi uma coisa que evoluiu e foi
430		progredindo... não sei, fascinou-me muito e eu acho
431		que quando uma pessoa sabe porque é que as coisas
432		são de determinada maneira e evoluíram em termos
433		temporais, dá para compreender mais aquilo que
434		estamos a estudar. Ou seja, eu acho que a cadeira de
435		«História e Teoria da Geografia», que agora já não
436		existe, devia de ser logo uma cadeira de início, porque
437		nós iamos ver que as... que o nome de todas as
		cadeiras que existem no curso, não é assim por
		acaso, tem uma certa lógica e é fruto disso mesmo,
		duma evolução que esteve por trás da própria
		geografia.

FONTES DE INFLUÊNCIA

↓
Sistematisar do
proj. estrut. e
cadeira de História
e Teoria

↓
O PORQUÊ DA SUA
IMPORTÂNCIA

↓
evolução de pens-
amento geográfico

↓

↓
esclarecimento sobre
a própria estrutu-
ra do curso

438		E — E ao longo dessa evolução, consegue ver alguns
439		elementos de continuidade?
440		B — Continuidade?
441	O Espaço como elemento de continuidade da Geografia	E — Sim! Se há algum denominador comum entre
442		essas várias fases de evolução do pensamento
443		geográfico?
444	↳	B — O «espaço» é o único denominador comum de
445		todas as perspectivas... eu acho que sim!...
446		E — O «espaço»?
447		B — O «espaço»!
448		E — Ligando uma coisa à outra, portanto essa visão
449		das correntes, essa sua percepção do modo como o
450		curso decorreu, etc., se eu lhe perguntasse assim: ao
451		longo do curso viu, pela sequência das diferentes
452		cadeiras que foi tendo, etc., viu nelas algum fio
453		condutor? Acha que o curso tem algum fio condutor?
454		Algum elemento de união entre as várias coisas que
455		vão sendo dadas aos alunos?
456	A dicotomia	B — Para já, depois de pensar um bocado nisso, o
457	GEOG. FÍSICA/ GEOG. HUMANA	que a gente vê é que há um elemento de grande
458		desunião dentro daquele curso e daquela faculdade,
459	↓	que é para um lado a geografia física, para o outro
460	Principal elemento de desunião	lado a geografia humana e quanto menos se tocar e
461		menos se falar dos professores de humana à física e
462	↳	de física à humana, melhor! Para já, nota-se logo
463		essa... essa divisão e eu acho que é o mais notório...
464		lá é o mais notório... não sei... a... eu acho que se
465		peca um bocado por isso, por dividir um bocado as
466		coisas, coisas que estão intimamente relacionadas, lá
467		são muito divididas.
468		E — Peca-se por si, em que sentido?
469	A clarificação dos pontos de união →	B — Porque eu acho que um elemento de união da
470		geografia e para a geografia sair da crise em que
471		dizem que ela está, o elemento de união deve ser a

472	Soluções para a crise	união entre a geografia física e a geografia humana,
473	da Geografia	encontrar pontos de contacto e charneiras, mas que
474	↓	tenham a ver com aquilo que acontece no mundo hoje
475	A realidade do	em dia... lá é um bocado... é tudo dividido! Temos as
476	mundo a isto de-	cadeiras de geografia física, por um lado, e as
477	veria conduzir	cadeiras de geografia humana, por outro, e não há
478		nada que nos diga que as coisas estão relacionadas e
479		quais são os pontos de contacto. Não sei se me estou
480		a fazer entender?...
481		E — Mais ou menos!... Portanto, há uma divisão clara
482	FO CONDUTOR DE	em termos dos conteúdos! E independentemente
483	CARTELA EPISTEMOLÓGICA	dessa divisão em termos dos conteúdos, por exemplo,
484	LÓGICO	do ponto de vista epistemológico — se assim se pode
485	↓	chamar — independentemente dessa divisão, vê
486		algum fio condutor?
487	Relaciona-se com a	B — Acho que sim!... Eu acho que... [pausa]... lá está,
488	necessidade de ver	é a tal visão de que o Homem não pode viver, nem
489	integradas a compo-	pode ser explicado, todas as acções do Homem, sem
490	nente natural e hu-	a componente do meio natural, que está
491	mana, como forma	simultaneamente... o meio natural que
492	de compreender a	simultaneamente já foi... já teve o dedo, o cunho do
493	geográfica realidade	Homem. Por isso, eu acho que quando se estudam os
494	humana	fenómenos naturais, sei lá... o clima e isso, acho que
495	↓	tem... a relação entre o Homem e esses mesmos
496		fenómenos é muito estreita.
497		E — E isso é um elemento de continuidade que é fruto
498		de uma construção das pessoas, ou é qualquer coisa
499		que é evidenciado ao longo do curso?
500	E é isso que afirma	B — Eu construí assim desta maneira, não sei se
501	ser possível	outras pessoas terão a mesma opinião do que eu,
502		mas aquilo que se vê é um bocado disso, é uma
503		geografia física de um lado e geografia humana do
504	Contradição pela con-	outro e depois um bocado a competição de ver qual é
505	tinua dicotomia en-	que é a melhor. Foi um bocado a ideia com que eu
506	tre G. Física / Humana	fiquei no curso. Não sei!...
507	↓	E — E essa competição tem depois que reflexos na
508		sua opinião? Positivos, ou negativos...

509	CONSEQUÊNCIAS:	B — Não sei... às vezes é um bocado... [pausa]... os
510	a) Confronto entre	professores ficarem uns para um lado, outros para o
511	grupos de pro-	outro e não haver muito... vá lá... confronto de ideias
512	fessores	que devia de haver, para a geografia poder avançar e
513		poder desenvolver e fica-se sempre parado no mesmo
514		sítio, porque as pessoas não conversam, não falam,
515		não sei... talvez fosse útil haver um...
516		E — Esse “parado no mesmo sítio” quer dizer
517		exactamente o quê? O que é que significa para si
518	b) Imobilismo e es-	esse “ficar parado no mesmo sítio”?
519	tatismo que im-	B — Que as coisas que andámos a ouvir durante o
520	pede a evoluçã	curso inteiro, foram provavelmente as coisas que
521	do curso	quem acabou o curso à cinco anos, ou...
522	↳	sensivelmente à cinco anos, andaram a ouvir, não
523		houve grandes progressos, não sei... pelo menos é
524		essa a ideia que eu tenho.
525		E — E antes da Universidade, antes de ter ido para lá,
526		já tinha alguma imagem do que era a geografia?
527	INFLUÊNCIA DA ESCOLA	B — Tinha... tinha uma certa imagem, só que ainda
528		era muito pouco clara... a... eu tive geografia sempre,
529		7º, 8º, 9º, depois não tive 10º nem 11º e depois
530		meteram-me com Física, Matemática e Biologia. Eu “...
531		física!? Não, não, tenho que ter geografia!...”, eu
532		queria entrar para geografia, se fosse para a
533		Universidade, eu até queria entrar para geografia, por
534	Importância do pro-	isso lá fiz tudo e mais alguma coisa e lá fui para
535	grama do 12º ano,	geografia. Depois estive no 12º ano... dão-nos um
536	pela apresentaçã	bocado essa ideia... é o programa que ainda está a
537	de diversas perspecti-	ser dado, também das perspectivas da geografia e
538	vas do pensamento	isso tudo... e eu, acho também que influência da
539	geográfico	professora que tive na altura, fiquei a gostar muito...
540	↳	não sei porquê, fiquei a gostar muito de geografia e
541		então essa foi a principal razão de ter entrado no
542		curso. A ideia que eu tinha era... era um bocado essa,
543		a da geografia do 12º ano.

544		E — Como é que caracteriza essa geografia do 12º
545		ano? Do ponto de vista epistemológico como é que a
546		define?
547	A Geografia do 12º ano	B — Uma disciplina ao estilo do ensino secundário,
548	→ compreender	que nos dá umas basezinhas, ensina-nos a
549		compreender determinadas coisas e a partir daí as
550		peessoas ou... não sei... era um bocado ou gostam, ou
551	→ aborda sem	não gostam... mas era um bocado... eu não sei... a
552	globalizante	professora de geografia de 12º ano ensinou-nos um
553		bocado a ver a geografia numa maneira muito mais
554		abrangente, numa maneira muito mais ampla,
555		enquanto quando eu tinha... lembro-me de estudar só
556		o clima, ou qualquer coisa do género, e era...
557		estudava aquele fenómeno, gostava, pronto... mas a
558		geografia do 12º ano dava-nos uma perspectiva assim
559		mais em termos mundiais, mais globalizante e eu
560		gostei dessa maneira de abordar as coisas.
561		E — De alguma forma, acha que a imagem que a
562		geografia do 12º ano dá às pessoas, é aquela que
563		deve ser a imagem da geografia?
564		B — Eu acho não... não sei... é uma imagem muito...
565		muito... é uma geografia geral, mas é... é muito...
566		pronto, eu acho que num ano... aprender uma
567		geografia daquele tipo, não é ficar com uma imagem
568		de geografia, é mais uma disciplina que se tem, não
569		sei... a mim marcou-me, mas provavelmente a outras
570		peessoas não diz muito.
571	Influência do Escalo	E — E a si marcou-a exactamente porquê?
572	↓	B — Por isso! Por eu ter sempre gostado de geografia,
573	Papel da Geografia	aprender um bocado a história... a história da
574	geral — o conhecer	geografia, também gostei, as perspectivas, os nomes
575	de para além de	que tiveram por trás das correntes, porque é se
576	Portugal	pensava assim em determinada altura e... depois
577	↳	estudar os grandes fenómenos assim à escala muito
578		global, só a agricultura, as cidades, não sei...
579		fascinava-me conhecer coisas que não tinham a ver
580		só com Portugal, ou com a Europa, mas tinham a ver

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

com todos os sítios e que eram diferentes aqui e ali, porque os diferentes locais eram diferentes, as pessoas que lá viviam eram diferentes, etc.

E — Disse-me, agora, que sempre tinha gostado de geografia, mesmo antes de a ter frequentado no 12º ano. E sempre gostou de geografia porquê? Já antes gostava, consegue atribuir alguma razão a isso?

Repreço de um gosto pelo estudo da diferença, especial, de acordo com a distribuição de diferentes fenómenos



B — Não sei... conhecer a... eu acho... de início tem um bocado a ver com o pitoresco... a... dizem-nos... a... certas diferenças... diferenças, não é?... na maneira de viver das pessoas no mundo, muito diferentes das nossas e nós ficamos... desperta-nos a atenção para esses fenómenos e porque é que o clima aqui é tão diferente de... é tão quente e ali é tão frio... não sei?... e é essas coisas um bocado mais pitorescas que nos levam a gostar de determinada matéria e a tentar perceber porque é que as coisas funcionam de determinada maneira. Acho que foi um bocado isso!

E — E nesse trajecto, os professores tiveram sobre si alguma influência especial, contribuíram para aumentar o seu interesse, ou era uma coisa independente dos professores?

Gosto pela matéria que é independente dos professores



B — Até ao 9º ano, acho que era independente dos professores, totalmente! Era mesmo pela matéria, gostar da matéria e gostar da disciplina pela matéria. No 12º ano, foi pela matéria e foi também pela professora que acho que ensinava bem e sabia prender-nos para estudar determinada matéria. Acho que se no 12º ano tivesse uma professora, ou um professor, que talvez não tivesse... [pausa]... não tivesse feito com que eu gostasse da geografia, talvez não tivesse optado por geografia na faculdade, não sei!... é uma hipótese.

E — Concretamente aí, voltando um pouco a essa influência, já me falou no conteúdo e falou-me no papel que esse professor parece ter tido. É capaz de

618		me falar um pouquinho mais sobre isso? Exactamente
619		o que é que ela tinha que os outros não tinham? Que
620		competências, ou capacidades, é que ela tinha que
621		outros não tinham?
622	O prazer do professor	B — Para já, acho que sabia muito de geografia e
623	↓	depois, gostava muito de geografia e ensinava um
624	Gosto pelo que faz e	bocado por prazer. Via-se que ela estava a gostar
625	fruto de possuir bons	daquilo que estava a fazer enquanto, por exemplo,
626	conhecimentos das ma-	outros professores, uma pessoa nota "... Eh! Grande
627	terias que ensina	frete que ele está ali a fazer!...", está ali a ensinar
628	↓	aquilo, até pode gostar muito daquilo, mas está ali a
629		fazer um frete terrível, enquanto ela não! Notava-se
630	ASPECTOS	que estava... gostava daquilo que estava a ensinar e
631	METODOLÓGICOS	gostava da forma como estava a fazê-lo e isso eu
632		acho que se transmite de uma maneira muito clara
633		aos alunos e a mim esse aspecto tocou-me muito e foi
634		muito decisivo.
635		E — Hoje em dia, quer dizer, a geografia tem para o
636		público em geral, uma determinada imagem. Acha
637		que a imagem que as pessoas têm do que é a
638		geografia, é uma imagem correcta?
639		B — Acho que não! Acho que não, porque...
640		E — ... qual é para si... qual é que acha que é a
641		imagem que os outros têm do que é a geografia?
642	Negação — pelo exem-	B — Geografia!... Se fôr perguntar... se calhar à
643	plo — de que a Geo-	minha mãe a geografia... a imagem que ela tem de
644	grafia deve ser o	geografia é saber o nome de umas cidades e dos rios,
645	simples enunciado	aquela geografia do tipo... da... de há trinta anos...
646	de nomenclaturas —	que se aprendia na escola primária, na 4ª classe...
647	saber o nome, a lo-	saber o nome das estações de caminho-de-ferro, o
648	calização das coisas	nome das cidades e tal... saber aquilo tudo de cór e
649	e dos lugares	não sei quê... é um bocado a imagem que têm da
650		geografia, uma ciência para saber os nomes das
651		terras e...
652		E — E acha que essa imagem ainda hoje é
653		predominante, na maior parte das pessoas?

654		B — Acho que sim!
655		E — Porque será?
656	Hoje a imagem da	B — E está-se a tornar... acho que... acho que se está
657	disciplina está	a retroceder um bocado outra vez. Porque, por
658	da muito ligada ao	exemplo, eu agora vejo aí num sobrinho que anda na
659	enunciado de factos	escola primária, na 4ª classe, e ela aprende o nome
660	↓	das ilhas, a distância das ilhas — por exemplo, dos
661		Açores — de cada ilha, a Lisboa — distâncias,
662	Questiona-se: Será	números — e a miúda tem de decorar aquilo, porque
663	isso Geografia?	aquilo pode sair no teste. Quer dizer, entra-se outra
664	↓	vez numa geografia — se isso é que se chama
665		geografia — a decorar uma lista de coisas: nomes,
666		números, etc. Acho que é um bocado a visão que as
667		personas ainda têm, ou então é aquela... às vezes
668	A "velha" confusão	também me dizem "... Ah! Andas a tirar geografia?
669	do geógrafo com	Então qualquer dia vais para a televisão, para dares o
670	o meteorologista	boletim meteorológico...", pensam que é um bocado...
671	↪	não sei, têm uma ideia um bocado falsa do que é a
672		geografia.
673	↓↓	E — E não faz ideia de porque é que isso acontecerá?
674		A que é que isso se deverá, na sua opinião?
675	Influência da Geo-	B — Talvez à... por um lado, à geografia que as
676	grafia da Escola	personas tiveram na escola, se calhar ficaram com
677	e	essa ideia, mesmo saber uma lista de nomes, de
678	das meios de	coisas, ou de números e pronto... a geografia "marra-
679	informação	se" aquilo e à partida está-se passado; por outro, é a
680	↓↓	influência dos jornais, da televisão, que dão... não sei,
681	Imagem deturpada	talvez dêem uma noção de geografia que é um
682		bocado também deturpada. A conjugação desses dois
683		vectores faz com que as pessoas fiquem com essa
684		ideia.
685		E — Qual é o papel que os professores eventualmente
686		poderão ter nisso?
687		B — Eu acho... para já os professores têm um...
688		E — Acha que os professores têm alguma
689		responsabilidade?

690 Influência que decorre
691 de da sua própria
692 concepção de geografia
693 e de educação
694 geográficas

695 ↓
696
697 Ainda que muitas
698 vezes a contrarie



700 PROGRAMA

701
702
703 Os programas atuais
704 continuam a conter
705 listas-pênis → extra-
706 cessas uma geo-
707 grafia de grande



711 A localização é im-
712 portante, mas se
713 não implicar a lo-
714 calização exatista

715
716 PAPEL DO
717 PROGRAMA



723 Só é legítimo se for
724 associado a um ou-
725 tro fenómeno — a
726 penas para contexto
lixar.

B — Acho que os professores têm que contrariar, têm que contrariar essa tendência. Não sei... eu digo que os professores devem contrariar, mas no fundo... sei lá... se eu... por exemplo, este ano dei coisas que tinham um bocado a ver com uma visão que eu acho que é muito mais importante da geografia, uma visão geral que todas as coisas têm relação e aprender a conjugar os fenómenos e a relacioná-los, que eu acho que isso é que deve ser a geografia e isso é que devemos ensinar, também ensinei outras coisas que foram listas. Por exemplo, o programa deste ano, de 7º ano, tem nome de todos os países da Europa e nome de todas as capitais: são quarenta e sete países e quarenta e sete capitais, contando com aqueles pequenos, o Mónaco e etc. Quer dizer, os miúdos saberem uma lista de quarenta e sete países e quarenta e sete capitais, com 12-13 anos, é um bocado voltar aquela geografia que eu acho que não interessa muito.

E — Acha que essa componente locativa não é importante?

B — Locativa sim, mas... não sei... decorar listas de nomes... saber localizar as coisas, etc., mas saber localizar e saber nome de quarenta e sete países e quarenta e sete capitais, não sei, talvez seja um bocado exagerado.

E — E era obrigatório que as pessoas soubessem o nome dessas coisas?

B — Vinha no programa, eu dei! Certos alunos que eu tive decoraram aquilo tudo e localizaram. Só que eu acho que foi "... agora tomem lá estes países e tomem lá estas capitais!...", eu acho que devia de ser um bocado estamos a estudar qualquer coisa "... este país fica aqui... a sua capital é isto...", mas associado a um fenómeno qualquer e não estar ali... e isso é um defeito dos programas, estar ali a dar... agora temos de dar os países e as capitais!... Podemos quando

727		estamos a dar outra coisa, podemos ir lá outra vez "...
728		este país... esta capital...".
729	forma como é encarado o actual programa de 7.º Ano	E — Isso no programa vinha expresso de que forma?
730		B — Agora já não estou a lembrar-me... [pausa]...
731		localizar, conhecer, identificar os países da Europa, as
732		capitais e localizá-las... acho que era isso!
733		E — Aqui na sua escola, quando dessa preparação,
734		por exemplo, das aulas para esse capítulo do
735		programa, vocês trabalharam com base no programa,
736		trabalharam com base no manual, como é que
737		fizeram?
738		B — Eu acho que... não sei... eu... nós para além
739		dessas influências temos uma outra que é... vivemos
740		num ano de estágio e a nós... para já, foi sempre uma
741	→ Papel de orienta- dor de estágio, um certo conhe- cimento/dirigismo	coisa que me conduziu ao longo do ano, porque era o
742		primeiro ano que eu estava a dar aulas, era o nosso
743		orientador de estágio. E surgiu-me por acaso essa
744		dúvida, será que tenho que?... eu ao princípio tinha
745		seleccionado um conjunto de países que achava mais
746		importante e eu perguntei "... então será que agora
747		tenho que ensinar todos os países e todas as capitais
748		e a localização aos miúdos?..." e ele aconselhou-me
749	Opções de formar-se em pouco tempo a sua vontade	"... Ah! Faz parte do programa, é melhor que dêis isso
750		assim..." e eu... pronto, contra um bocado a opinião e
751		eu dei, um bocado também por causa disso. Não foi
752		seguir o programa à risca...
753		E — Quando fala em orientador, a pessoa que estava
754		aqui a trabalhar consigo na escola?
755	Exemplo das paí- ses da Europa	B — Sim, sim! E ele aconselhou-me... até uma au...
756		até numa aula assistida, eu não tinha focado os
757		pequenos... vá lá, os pequenos países — Vaticano,
758		Malta, etc. — e ele chamou-me a atenção "... Olhe que
759		lhe faltam países!...", lá no mapa, não tinha localizado
760		tudo "... faltam-lhe aí países!... Tem que dar isso aos
761		miúdos...", pronto lá vai!... [risos]...

762 IMAGEM GLOBAL
763 DO PROGRAMA DO
764 7º ANO
765
766
767
768
769
770 *Peso atribuído à*
771 *localização*
772
773
774
775
776 *Peso da etapa da*
777 *Europa*
778
779
780
781
782
783 *Caracterização epis-*
784 *temológica: geo-*
grafia regional/
descriptiva
785
786
787
788
789
790
791
792
793
794
795
796

E — E essa imagem que tem relativamente ao programa de 7º ano, acha que é qualquer coisa que está patente em todo o programa? Acha que o programa valoriza essa componente locativa, no sentido mais descritivo do termo?

B — Acho que sim!

E — Todo o programa acha que...

B — Diz-se para localizar a Europa, depois todos os mares que fazem fronteira com a Europa, as fronteiras de terra... portanto, fronteiras terrestres, fronteiras marítimas, depois os países que fazem parte, depois as regiões urbanas — saber o nome delas —, os rios... as mais variadas coisas. Acho que é um bocado isso! E eu acho que é um bocado... não sei, é um bocado... puxar um bocado a sardinha à brasa da escala europeia, quando às vezes os miúdos não sabem o nome das terras que fazem... aqui... onde... próximas do local onde eles moram.

E — Então, sendo assim, se quisesse caracterizar epistemologicamente a geografia, por exemplo, que está subjacente a esse programa do 7º ano, o que é que dizia? Como é que a caracteriza epistemologicamente?

B — Se calhar, «geografia regional»! É um bocado “saber tudo”, aquelas... os nomes todos e... é um bocado uma geografia um bocado descritiva... não sei porquê, acho que... acho que sim, é um bocado descritiva.

E — Tudo bem! Agora, vou-lhe fazer uma outra pergunta que é para a gente tentar fazer a ponte entre essa geografia... portanto, eu já percebi — se é que li bem? — que da sua frequência da escola, foi marcada basicamente por um gosto natural para a geografia, não tanto pelos professores, e depois, no 12º ano, o papel do... a professora também teve a sua influência,

797		mais pelos métodos utilizados, mais pelo seu próprio
798		estilo.
799		B — Sim, sim!
800		E — ... ela não contribuiu para que gostasse mais da
801		geografia?
802		B — Contribuiu de certa maneira!
803		E — Ajudou?
804		B — Ajudou, acho que sim!
805		E — Portanto, o método que ela seguia, a postura que
806		ela tinha, ajudou a que ainda gostasse mais?
807		B — Acho que sim!
808		E — E quando chega à Universidade, portanto, tinha
809		uma imagem da geografia da escola?
810		B — Da escola!
811		E — Quando chegou à Universidade, o que é que
812		sentiu? Em termos do confronto... sentiu como uma
813		continuidade, ou houve algum choque?
814		B — Houve choque! Certamente que houve choque!
815		Para já uma grande confusão!
816	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">NO CONDUCTAR</div>	E — Fale-me lá disso!
817	↓	B — Por exemplo, uma pessoa sai daqui e a geografia
818	excessos do	é uma disciplina boa, até gostei daquilo, agora vou...
819	preelamento	fui para a Universidade, não é?... Fui para a
820	das cantei da	Universidade e logo... primeiro ano de geografia
821	universitárias	"Humana I"... "... grande confusão... Ena!... O
822	↳	professor Jorge Gaspar ia buscar aqueles nomes mais
823	↓	remotos, lá do planeta, para explicar qualquer coisa e
824	↓	eu não via porque é que aquilo tinha que ser assim. E
825	↓	então aquilo era uma confusão para mim. Depois
826	Apresente menção de	tinhamos "humana" de um lado, depois era as físicas
827	um fio conductar	— climatologia, métodos quantitativos — aquilo tudo...
828	conceptual	o que na escola tinha sido muito relacionado umas

829
830 DE CONTINUIDADE
831
832 ↓
833 exceciva especi-
834 zação
835 ↘
836
837 ↓
838
839 A ligação tornou-se
840 mais clara com o
841 tempo
842
843
844
845
846
847 ALGUMA CONFUSÃO
848 GERADA PELA OR-
849 GANIZAÇÃO DO
850 CURSO
851 ↓
852
853 Confronto entre e-
854 bordagens gerais
855 e específicas
856 — choque
857
858
859 INFLUÊNCIA DA UNIV.
860 ↓
861 a) Choque em termos
862 de conceitos de
863 Geografia
864
865 ↓↓
866

coisas com as outras, estudou-se um bocadinho de tudo, lá aparecia uma cadeira para isto, uma cadeira para aquilo, assim uma grande divisão e algumas cadeiras um bocado confusas — a gente andou ali montes de tempo sem saber o que é que se pretendia e porque é que estávamos ali e a estudar “o quê?”, a mim aconteceu-me um bocado isso. O ano mais difícil é o primeiro, é a adaptação ao curso, aos professores, à maneira de funcionar de tudo aquilo e para fim isso um bocado confuso de início. Depois, adaptei-me...

E — E à medida que o tempo foi passando? Nessa primeira fase teve uma certa dificuldade em ver, ou em antever, a ligação entre essas coisas, e à medida que o tempo foi passando essa ligação tornou-se mais clara?

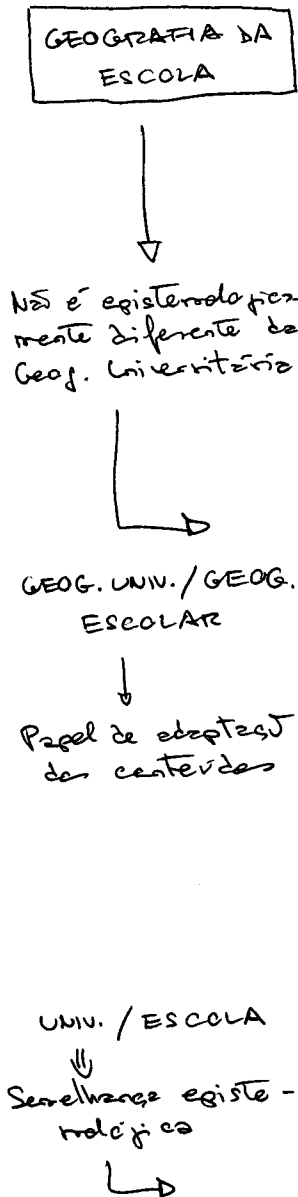
B — Sim!

E — O que é que foi acontecendo para que percebesse uma ligação entre as coisas?

B — Não sei... acho que ... [pausa prolongada]... acho que começamos por ter as cadeiras de carácter mais geral — por exemplo, os grandes cadeirões, a gente já lá dizia que era os grande cadeirões, que é Geografia Humana I, Geografia Física I, Métodos Quantitativos, não tanto, basicamente eram essas duas assim as... — e depois, mais para... no decorrer do curso fomos ter as cadeiras mais específicas. Não sei, no primeiro ano a única coisa que eu via de específico era a Informática, que era semestral, Expressão Gráfica e a Geologia. De qualquer maneira, aqueles “cadeirões” anuais e isso, eram coisas muito gerais e a gente entrava ali assim um bocado de choque. Saíamos da escola secundária e entrávamos ali um bocado de choque, com aquelas coisas todas e depois com aqueles professores muito tradicionais, aqueles professores que sabem muito de geografia e que... não sei... talvez não saibam tão bem transmitir essa geografia que sabem, porque já estão demasiado avançados em termos científicos,

867	falta de conceitos da	para chegar à nossa visão, à nossa imagem e a uma
868	Escola reforçada	imagem de pessoas "caloiras", que chegam ali e que
869	pelo parcelamento	vão para lá sem ter muitas bases, ter algumas...
870	das matérias e pelo	algumas pessoas não têm nem sequer geografia do
871	tradicionalismo da	12º ano e chegam ali é como um choque. Outras,
872	docentes	chegam ali assim com uma imagem e depois, de
873		repente, parece que as coisas são todas diferentes.
874		Não sei!...
875		E — E essa confusão que sentiu nesse primeiro ano
876		— para esclarecer um pouco mais a questão — é uma
877		confusão que tem a ver... quer dizer, a diferença que
878		achou entre essa geografia da Universidade e a
879		geografia da escola, tem a ver com, apenas, a
880		dispersão aparente dos conteúdos, ou é qualquer
881		coisa que tem a ver com a própria concepção de
882		geografia?
883	b) falta de clarifica-	B — Eu acho que talvez tenha a ver com as duas
884	ção de conceitos	coisas! Não sei... Porque... [pausa]... a... a confusão
885	de geografia por	é um bocado... advém um bocado também da própria
886	parte da prática	concepção da geografia que quando entramos ali não
887	seu	temos uma concepção muito clara e que quando
888	(CONFUSÃO)	vamos para o primeiro ano, não nos clarificam de
889	↳	maneira nenhuma, eu acho que ainda fazem mais...
890		não sei se é propositado ou não, uma maior confusão
891		nas nossas cabeças.
892		E — Confusão em que sentido? O que é que acha que
893	FIO CONDUTOR	é confuso, ou o que é que achou que foi confuso?
894	Ambiguidades conce-	B — Por exemplo, o... a geografia física, a
895	ptuais/metodológicas	climatologia, a geomorfologia, ali temos que saber
896	⇓	aquilo "ali!", a geografia humana não sei... nem sei
897	Ambiguidades conce-	muito bem... nem conhecia muito bem o programa...
898	ptuais / epistemoló-	aquilo era uma coisa assim tão vaga e não sei quê...
899	gicas	e depois a geografia física, o que se sabia lá não tinha
900	↑	nada a ver com a humana nem mesmo com a
901	<u>Dicotomia G.F. / G.H.</u>	geologia. Estava lá no seu canto! Enquanto... eram
902	Conteúdos apresenta-	coisas muito... para já muito gerais, mas estanques
903	dos de forma um	entre si, não tinham muitos contactos e eu acho que
904	pouco estanque	as pessoas devem ter é que as coisas estão muito

905
906
907
908
909
910
911
912
913
914
915
916
917
918
919
920
921
922
923
924
925
926
927
928
929
930
931
932
933
934
935
936
937
938
939



ligadas e funcionam muito em conjunto e não estarem separadas. E é essa a ideia que... para além de ser tudo muito subjectivo e muito confuso está tudo muito fechado entre si, não sei!...

E — Mais tarde depois, quando teve «História e Teoria da Geografia» e em que, portanto, teve uma visão mais alargada das correntes de pensamento geográfico, eu queria-lhe perguntar o seguinte: se lhe pedissem para caracterizar epistemologicamente — do ponto de vista duma corrente do pensamento — a geografia da escola — a que tinha tido, por exemplo, até ao 12º ano — e essa geografia universitária, consegue situá-las em correntes de pensamento diferentes? Acha que, pela estrutura dos programas, etc., elas estão associadas a diferentes correntes de pensamento?

B — Acho que não! Acho que no ensino secundário adapta-se aquilo um bocado que... ou seja, aquilo que a gente aprende na Universidade é um bocado... certas coisas é aquilo que a gente aprende no ensino secundário, só que... não sei, às vezes um bocado sem serem muito adaptadas ao nível que é, que é um nível diferente, mas eu acho que é até muito, muito semelhante, em termos de conteúdo.

E — Portanto, em termos de conteúdo não há muita diferença entre a geografia universitária e a geografia da escola?

B — A geografia universitária é bastante mais... aprofunda bastante mais as coisas, mas em termos de conteúdos é mais ou menos aquilo que se ensina.

E — Portanto, do ponto de vista epistemológico não vê diferença?

B — Não!

E — São a mesma corrente de pensamento?

B — Talvez, não sei!...

940		E — E se quisesse atribuir uma etiqueta, o que é que
941		dizia? Se quisesse catalogar, pôr um rótulo, o que é
942		que dizia, em termos de corrente de pensamento?
943		B — É difícil!
944		E — Acha que é uma coisa híbrida, ou é
945		epistemologicamente coerente?
946		B — Acho que... eu já disse na universidade acho que
947		ainda se nota muito as raízes do regionalismo, do
948		professor Orlando Ribeiro e nos velhos programas era
949	<u>GEOGRAFIA DA ESCOLA</u>	um bocado isso também. Os novos já não sei! Parece
950	↓	que talvez sejam um pouco diferentes, porque se
951		alteraram um bocado as escalas: agora vamos, por
952	Contradição com afirmações anteriores;	exemplo no 7º ano, a Europa, tudo à escala europeia;
953	agora os programas parecem já não evidenciar tão claramente uma abordagem separada	depois, no 9º ano, o mundo; depois, no 10º e 11º ano,
954		vamos para a escala de Portugal, uma escala mais...
955		menos geral, etc. Não sei se... ainda não tenho muito
956		bem essa noção, se com a alteração dos programas
957		há outra perspectiva assim mais... mais presente, mas
958		não sei!... Não tenho muito ainda essa... essa ideia.
959		E — E essa dificuldade de rotular — se assim se pode
960		chamar — epistemologicamente a ciência
961		universitária, manteve-se ao longo do curso todo, ou
962		seja, nessa primeira fase de choque, o primeiro
963		contacto, a coisa estava assim um pouco difusa...
964	UNIVERSIDADE FONTE DE INFORMAÇÃO QUE NÃO SENTE PRESSÃO EM ROTULAR EPISTEMOLOGICAMENTE	B — Eu acho que na primeira fase nós não temos
965		tendência a rotular nada, queremos é saber aquilo
966		que nos ensinam e um bocado saber aquilo que
967		pretendem com a gente, ou seja, como é que nos vão
968		avaliar. Eu acho que andamos perdidos, um bocado
969		por isso, por saber que temos de saber aquilo, mas
970		como é que vamos ser avaliados e o que é que
971		pretendem da gente, o que é que devemos... quais
972		são os conhecimentos que devemos adquirir. Depois,
973		com o tempo, é que vamos, talvez, ficando mais com
974		essa noção de que talvez seja possível rotular uma
975		coisa e outra.

976		E — E hoje em dia é-lhe possível — agora à distância, uma vez que já passou um tempo — já é capaz de pôr esses rótulos?
977		
978		
979		B — Não! Acho que não!
980		E — Não é capaz de rotular? A coisa ainda não está clara?
981		
982	FIO CONDUTOR	B — Não! Acho que não! Porque... não sei!... Há um
983	↓	bocado de confusão... pronto, acho que a geografia
984	Redemção do re-	regional está bastante presente, em algumas cadeiras
985	francêsismo / Geog.	mesmo vê-se que têm as bases... têm grandes bases
986	quantitativa metida	do possibilismo, mas depois há ali qualquer coisa que
987	um bocado à força	não... que é diferente e que já tem influências da nova
988	↳	geografia, mas que... nova geografia também talvez
989	↓	fosse tentada meter um bocado à força, não é?... a
990		nova geografia está a acontecer em montes de países,
991		o professor Jorge Gaspar trouxe a nova geografia
992		para Portugal e parece que foi assim metida um
993		bocado... porque tem que ser, porque evoluiu e agora
994	A mudança não é	tem que ser isto. Enquanto que o possibilismo existia
995	ordenada de forma	lá duma maneira mais natural, que as pessoas
996	coerente, sendo mais	assumiam-se como possibilistas mas tinham muito
997	O resultado de facto	gosto naquilo que faziam, eram possibilistas vá “de
998	as externas ir pes-	sangue” mesmo e o estilo do prof. Orlando escrever,
999	soas — porque, he-	essas coisas todas, fizeram com que aquilo ficasse
1000	que mudou.	muito enraizado, enquanto que a nova geografia já foi
1001	↓	metida assim um bocado à “papo seco”.
1002		
1003		E — Será uma precipitação da minha parte dizer que
1004		para si o Orlando Ribeiro foi uma influência importante?
1005		B — Talvez! Acho que sim! Acho que o prof. Orlando
1006		foi... porque não me influenciou só a mim, mas
1007		influenciou um curso no qual eu estive inserida, não
1008		sei... acho... sinto um bocado isso... talvez!...
1009		E — E mesmo nessa tentativa de introdução da nova
1010		geografia, essa tentativa de introdução é uma coisa

1011			generalizada à maioria, ou a todos os temas ou
1012			conteúdos do curso, ou é uma coisa localizada?
1013		↓	B — É um bocado mais localizada... não sei!... É uma
1014			geografia que entra nas geografias... na geografia da
1015			parte humana, nas geografias físicas e isso, não se
1016			nota nada... eu acho que não se nota nenhuma
1017			influência... [pausa]... pode-se notar! Pensando bem,
1018			pode-se notar! Mas a nova geografia acho que se
1019			prende muito com a tentativa de quantificar tudo e
1020			tudo tem que ser expresso num número e vamos
1021			analisar esse número, mas anda tudo ali muito na
1022			base dos números e, não sei... não sei porquê, não...
1023			E — Reage mal a isso?
1024			B — Acho que as coisas devem ser quantificadas, mas
1025			em demasiada acho que não nos levam a nada,
1026			porque os números não... são muito rígidos, não
1027			falam por si, não se vê... por trás de um número
1028			existem milhentas causas que o número em si não
1029			expressa, não é?... Não sei!... É um tratamento muito
1030			rígido, muito estatístico... não sei!... Tudo muito...
1031			acho que não tem muito a ver com aquilo que eu
1032			penso, não sei porquê!
1033			E — Então diga lá o que é que pensa!
1034			B — Acho que os números são importantes e ajudam-
1035			nos a esquematizar as coisas e as coisas tem de ser
1036			esquematizadas. Mas por trás dos números existem
1037			milhentas razões e essas razões que estão por trás do
1038			número é que são importantes e é essas razões que
1039			devemos valorizar.
1040			E — E na geografia universitária há espaço para
1041			estudar essas razões?
1042			B — Às vezes esquece-se um bocado! Anda-se um
1043			bocado em volta dos números, chega-se, fazem-se as
1044			continhas todas, chega-se ao número, tenta-se
1045			explicar porquê, mas depois parece que falha ali
1046			qualquer coisa, não sei porquê?...

Há uma existência
lógica mais nítida
na G. H.

Referência da dicotomia
conceitual,
que reside por ser
também epistemo-
lógica

REAÇÃO QUANTO
AOS EXCESSOS DA
QUANTIFICAÇÃO

→
rígidos dos números
escarcem relações
da que estão por
trás deles, mas
se impedem de se
evidenciar

→ Os números epistemo-
lógicos ajudam a sistematizar, não devem
se por si ser entendidos como uma im-
pedimento de progressão re-
lacionada

↓
As razões, os
porquês?

→
A UNIVERSIDADE
PARECE NÃO DAR
ESPAÇO PARA O
QUESTIONAMENTO
EPISTEMOLÓGICO

1047
1048
1049
1050
1051
1052
1053
1054
1055
1056
1057
1058
1059
1060
1061
1062
1063
1064
1065
1066
1067
1068
1069
1070
1071
1072
1073
1074
1075
1076
1077
1078
1079
1080
1081
1082

A Geografia deve
ser isso!

EXEMPLO DAS LIM-
ITAÇÕES DA QUAN-
TIFICAÇÃO

E — E dão-vos margem de manobra para tentar ir para além do número? Do ponto de vista das metodologias dos trabalhos?

B — Não!... Eu sempre tentei... eu por mim sempre tentei abdicar um bocado dos números e para além de achar os números e tentar quantificar um bocado as coisas, porque é importante, tentar também levantar as razões, porque é que as coisas são de determinada maneira e eu acho que isso é o fundamental.

E — E a geografia devia ser isso?

B — Eu acho que sim!

E — Mais do que a enumeração?

B — Mais do que a enumeração! Eu por acaso ouvi uma frase... noutra dia fui lá à Universidade... uns colegas nossos fizeram um trabalho e depois escreveram uma frase no quadro e eu nunca me esqueci da frase, que dizia o seguinte: "... a estatísticas são como os biquínis, mostram quase tudo, mas aquilo que escondem é muito importante... ou é extremamente importante". E eu fiquei um bocado com essa visão, porque às vezes por trás dos números existem coisas muito importantes. Só que o número não foca!

E — E agora vou-lhe fazer uma outra pergunta — isto é uma espécie de "pescadinha de rabo na boca"... e eu estou sempre a remeter para uma abordagem mais... não lhe vou chamar epistemológica, porque a epistemologia é uma palavra assim um bocado pesada, mas pronto... voltando ao facto de ter tido essa cadeira de «História e Teoria da Geografia», agora do seu ponto de vista pessoal, do que é a sua própria concepção pessoal de geografia, se quisesse rotular epistemologicamente a sua própria concepção, situava-se a Beatriz nalguma corrente?

B — Não!

1083	SÍNTESE EPISTÊMICA LÓGICA	E — Não se situa em corrente nenhuma?
1084	↓	B — Não! Não me situo em corrente nenhuma, acho
1085	Não se situa em cor-	que não! Acho que... não sei!... Talvez a... tente
1086	rente nenhuma, agora	aproveitar... lá está!... o bocadinho melhor que cada
1087	leito o que de me-	uma tem e, depois, na tentativa de juntar esses
1088	lhar tem como uma	melhores... os melhores pedaços de cada uma das
1089	↳ talvez fitorde-	correntes, talvez surja uma corrente que é... com a
1090	no pela sua posic	qual eu me identifico, que é... não sei!... Acho que as
1091	ção está de volta	outras já estão todas um bocado ultrapassadas e
1092	doce	aquilo que se vive neste momento é uma coisa nova,
1093	↓	não se sabe muito bem "o quê?", mas que...
1094	SEM NOMES!	E — Não lhe quer dar nomes?
1095		B — Não! Acho que não! Nomes não! Mas que tem um
1096		bocado a ver com todas as outras não sei!...
1097		E — É uma espécie de síntese?
1098		B — Talvez síntese... confusão!... Não sei!... Não sei
1099		ainda muito bem "o quê?".
1100		<i>(final da cassete nº 13)</i>
1101		E — Agora vamos tentar esses aspectos da geografia
1102		universitária e da geografia da escola. Falou-me à
1103		bocadinho que não parecia haver grande diferença
1104		entre, por exemplo, a geografia que se praticava no
1105		12º ano e a geografia que se praticava, por exemplo,
1106		quando entrou para a Universidade,
1107		independentemente dos assuntos parecerem ser um
1108		pouco mais aprofundados. Em abstracto, acha isso
1109	Relações da Geog. Univ.	lógico? Ou seja, acha que deve haver uma ligação
1110	com a Geog. da	estreita entre a geografia da Universidade e a
1111	Escola	geografia que se pratica na escola, ou são mundos à
1112	↓↓	parte, com funções distintas?
1113	a) Selecção das con-	B — Eu acho que deve haver... devem de haver elos
1114	dições	de ligação. Só que eu acho que a geografia da escola
1115		devia de ser mais uma geografia que tem a ver com os
1116		alunos aos quais a gente está a ensinar. Ou seja, tem
1117		que ver com o nível etário deles e às vezes a matéria

1118
1119
1120
1121
1122
1123
1124
1125
1126
1127
1128
1129
1130

1131
1132
1133
1134
1135

1136
1137
1138
1139
1140
1141
1142
1143
1144
1145
1146
1147
1148
1149

1150
1151
1152
1153
1154

b) Adaptação de caráter metodológico

↳ CONCLUSÃO →

PRÁTICA E OS
EXEMPLOS CONCRETOS

↳
EXEMPLIFICAÇÃO

que damos a miúdos de 7º ano, talvez não seja adequada ao seu nível etário e tem que ver um bocado com a experiência pessoal deles, que na idade em que eles estão também não é assim tão grande como tudo isso. Acho que tem a ver com as duas coisas. Por isso, eu acho que tem de haver uma total adaptação daquilo que aprendemos na Universidade, aquilo que vamos ensinar na escola secundária. Isso também vai funcionar um bocado pelos métodos... não nos passa pela cabeça tratar miúdos de 7º ano como os professores da Universidade nos tratam a nós nas aulas. É totalmente diferente, a idade, a postura, não sei!...

E — E essa diferença que me está a falar é uma diferença que terá a ver essencialmente com os métodos seguidos, ou também com... — não vou dizer os conteúdos — mas com o estilo de geografia praticado?

B — Com as duas coisas! Com os métodos e com o estilo. Porque eu acho que quando se ensinam miúdos do 7º ano, para eles perceberem determinadas coisas tem que se ir buscar exemplos muito concretos, que tem a ver muito com a maneira... com a vivência e com o quotidiano deles, enquanto que quando uma pessoa está na Universidade, já tem bases e uma maneira de pensar que pode atingir as coisas com mais facilidade, enquanto para crianças uma pessoa tem de ir buscar coisas que sejam concretas para eles, para eles perceberem as coisas bem. E às vezes as coisas podem não ter muito a ver com... os exemplos podem não ter muito a ver com a geografia, mas adaptarem-se.

E — Então se eu agora... portanto, falámos à bocadinha dessa... tentámos discutir aqui a sua própria concepção da geografia e agora estamos a deslizar para uma outra coisa que é a educação geográfica. Então, da mesma forma que eu lhe

1155
1156
1157
1158
1159
1160
1161
1162
1163
1164
1165
1166
1167
1168
1169
1170
1171
1172
1173
1174
1175
1176
1177
1178
1179
1180
1181
1182
1183
1184
1185
1186
1187
1188
1189
1190

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



Ed. geográfica — se
ber pensar o es-
paço



ligar ao quida-
do da pensagem
na vivência

CAPACIDADES DE
REFLEXÃO



DISTINÇÃO ENTRE
GEOG. E ED. GEO-
GRÁFICA



Ciência

SENDO COMUM

GEOGRAFIA UNIVERSI-
TÁRIA



A CIÊNCIA



PARADIGMA



Afastar do senso
comum

perguntei à bocadinho, o que é que é para si a «educação geográfica»?

B — É complicado!... [risos]... A educação geográfica é mais... tem a ver mais com a vivência pessoal, mais... saber... saber porque é que agimos de determinada forma, por exemplo, em termos de espaço... não sei!... Tem um bocado a ver com o quotidiano das pessoas e... [pausa]... não sei!... Aquela frase do “saber pensar o espaço” é um bocado... não sei!... Eu... quando eu dei aquilo... quando me deram essa frase na faculdade uma pessoa “... que raio de coisa é esta, saber pensar o espaço?...”, mas é um bocado isso: saber reflectir acerca das coisas, do espaço. Não é modelos a uma escala global, da Europa, mas mais em termos de vivência pessoal e do nosso próprio espaço.

E — Então qual será nesse sentido, a diferença principal entre a «geografia» e a «educação geográfica»? O que é que as distingue?

B — Não sei! A geografia é uma coisa geral, uma ciência; a educação geográfica é adaptar uma ciência a uma maneira de viver, uma vivência, que tem bases da ciência, mas tem um bocado a ver com o senso comum da pessoa, com aquilo que ela ouve, com a família, com os amigos, onde vive, com o local, etc.... com montes de coisas!

E — Porque é que quando utiliza aí a expressão “...a geografia na Universidade tem a ver com a ciência...”, quando utiliza aí a palavra «ciência» está em pensar exactamente em termos de... porque é que a geografia da Universidade é uma geografia ligada à ciência: «ciência» em que sentido?

B — Porque... a... é muito uma geografia baseada nos conteúdos, na... nas metodologias, mas depois em termos de canalizar as coisas para as experiências pessoais e para aquilo que as pessoas

1191		pensam, é um bocado... não focam muito esse
1192		aspecto.
1193		E — Então, assim sendo, portanto a geografia... a
1194		educação geográfica é qualquer coisa como disse —
1195		de acordo com a sua perspectiva — ligada ao senso
1196		comum, à vivência das pessoas... então, assim sendo,
1197		na dimensão educativa global qual é o valor educativo
1198		da geografia? Em que é que ela pode contribuir para
1199		a educação das pessoas, em termos de valores, por
1200		exemplo?
1201	Ed. geográfica?	B — Valores... sei lá!... Por exemplo, saber... a
1202	Valores do respeito	geografia ensina que no mundo existem as mais
1203	e de tolerância por	variadas formas de viver e de estar, que estão
1204	razão das diferenças	dependentes, por exemplo, das culturas, do espaço
1205	entre as pessoas e	onde as pessoas vivem. Eu acho que conhecendo
1206	as culturas	essas vivências e apercebendo-se das diferenças que
1207	↓	existem, aprende-se, por exemplo, a respeitar melhor
1208	Por via de entre de	os outros, mesmo com as suas diferenças. Eu acho
1209	diferenças de es-	que isso é um valor que a geografia pode
1210	paço e das formas	perfeitamente introduzir, e deve, não sei!...
1211	como as gentes as	
1212	aproveitam	
1213		E — Então, se parecem ser dois campos opostos —
1214		opostos não direi — mas, portanto, dois campos
1215		distintos — a geografia da Universidade e a geografia
1216		da escola — como é que se estabelece a ponte entre
1217		uma coisa e outra? Como é que se faz a passagem
1218		duma coisa para outra? Estou-lhe a colocar isto do
1219		ponto de vista da sua experiência pessoal, como é
1220		que fez a ponte entre uma coisa e outra, quando
1221		começou a tratar com as questões da didáctica, com
1222		as questões de índole mais pedagógica?
1223	Reflexo de uma influ.	B — Lá, ficamos com as bases! Com as bases,
1224	ência particularmente	digamos assim, científicas e, depois, temos que
1225	conceitual / teórica	adaptar tudo isso que aprendemos aos alunos. Ou
1226	por parte da UNIV.	seja, porque... a... não podemos dar, por exemplo, a
1227		alunos de 7º ano, não podemos dar aquilo que
1228		aprendemos. Podemos dar a mesma coisa, mas a
	GEOG. UNIVERSITÁRIA/	forma como vamos dar tem de ser totalmente
	GEOG. DA ESCOLA	diferente, se não os miúdos não vão perceber nada. E

1229		é aí que vamos buscar os exemplos práticos, que têm
1230	↳ Operacionalizar	a ver com eles, de modo a que eles percebam
1231		determinada matéria.
1232		E — Portanto, isso querará dizer que a ponte entre a
1233		geografia universitária e a geografia da escola e faz
1234		por via essencialmente metodológica? São os
1235		métodos que contam, os conteúdos não são
1236		importantes?
1237	ADAPTAÇÃO	B — Acho que mais a nível de métodos. Acho que
1238	RECONSTRUÇÃO	deve haver uma selecção de conteúdos, os conteúdos
1239		a leccionar num nível e noutro, são um pouco
1240		diferentes. Mas em termos metodológicos é que tem
1241		de surgir mesmo a grande diferença.
1242		E — E do ponto de vista dos conteúdos, no que diz
1243		respeito ao ensino secundário, à escola, para o
1244		ensino básico, por exemplo, que conteúdos é que
1245		acha que deviam ser privilegiados?
1246		Independentemente dos programas em vigor, em
1247		abstracto, de acordo com a sua própria concepção,
1248		que conteúdos é que acha que deviam ser
1249		privilegiados?
1250	Adaptação da es-	B — Aqueles que têm mais a ver com os alunos. Por
1251	cala de análise	exemplo, aqui no Seixal, estamos numa área
1252	↓	simultaneamente com características industriais e
1253	Aproximação à ver-	rurais. Então, é a partir dessa escala e daquilo que
1254	dade dos alunos	lhes é próximo, aquilo que eles conhecem, que se
1255		deve... a partir daquilo que eles conhecem deve-se ir
1256		para os conteúdos geográficos. Agora "... vamos
1257		estudar a indústria, os factores de localização, etc....
1258		porque é que as indústrias se situam aqui, quais serão
1259		as razões?...". E os outros conteúdos a mesma coisa.
1260	EDUCAÇÃO	Mas tem que ver um bocado com uma escala que tem
1261		a ver com o conhecimento dos alunos. Eles ficam
1262	Construir o processo	muito mais sensibilizados para aquilo que eles
1263	educativo a partir	conhecem, do que para as coisas que são dadas a
1264	da realidade vivida	uma escala muito geral e que, portanto, eles não
1265	e conhecida pelos	conhecem tão bem e não percebem muito bem
1266	alunos — exemplos	porque é que as coisas são assim. Enquanto se as
	práticos →	

1267		coisas forem dadas em termos de exemplos práticos,
1268		daquilo que eles conhecem, eles vão perceber muito
1269		melhor.
1270		E — Acha que conseguiu fazer essa passagem?
1271	O que me deu os	B — Eu às vezes sim!... Em certas matérias sim,
1272	trabalhos repense	noutras talvez não. Quando foi para dar os países e as
1273	muito dos conteú-	capitais, olhe!... Foi países e capitais, não pude fazer
1274	dos em casa	mais nada do que estar a localizá-los no "mapinha" e
1275	↓	a dar os nomes todos e a escrever no quadro, como é
1276	EXEMPLO!	que se escreviam as palavras, correctamente, etc.;
1277		noutros conteúdos acho que é possível relacionar
1278		sempre com exemplos práticos e, às vezes, não sei...
1279		não têm a... podem não ter muito a ver com a
1280	— o orientador em	geografia. Por exemplo,... um exemplo que até foi o
1281	quanto falta de	meu orientador de estágio que deu... uma maneira de
1282	inspiração / receitas	a gente lhes poder explicar uma matéria que é
1283	para a resolução de	quando se estuda o relevo, temos os relevos novos —
1284	problemas de po-	que não foram erodidos — e os relevos velhos — que
1285	lítica lectiva	já sofreram um processo de erosão, etc. — e, depois,
1286	↳	damos a Europa "velha" e a Europa "nova" e ele disse
1287		"... para eles é um bocado difícil perceber qual é a
1288		diferença entre o novo e o velho..." e, então, ele disse
1289		que era para eu dar um exemplo, que era o exemplo
1290		dos "ténis": os ténis que têm a sola muito desgastada
1291		são relevo velho, porque já desapareceram as
1292		marcas, quando eles andam na areia já não se vêem
1293		as marcas; enquanto o relevo novo é aqueles ténis
1294		novinhos que ainda se vê quase o número do ténis e
1295		aquelas coisinhas todas... fica lá tudo na terra. E a
1296		partir desse exemplo acho que eles perceberam, uma
1297		coisa que é geral e isso, mas com um exemplo
1298		particular e que eles conhecem — próximo a eles —
1299		eles compreendem.
1300		E — E foi-lhe difícil estabelecer essa ponte entre
1301		aquilo que aprendeu e aquilo que tem que ensinar?
1302	Dificuldades inerentes	B — Sim! Às vezes é bastante... eu acho que no...
1303	de processo de passar	num ano que é o primeiro é muito difícil, porque vimos
1304	de teoria à prática	da Universidade cheios de ideias e de muita ciência,

1305

1306

1307

1308

1309

1310

1311

CANDIDONANTES

1312

1313

1314

1315

1316

1317

1318

1319

1320

1321

EDUCAR

1322

1323

1324

1325

1326

1327

1328

1329

Aproximar a ciência das gestões das escolas

Investimento metodológico

1330

1331

1332

1333

1334

1335

1336

1337

1338

1339

1340

1341

1342

EXEMPLO PRÁTICO DE ACTIVIDADES REALMENTE EFECTIVAS

Lista de Estudos

e, chegamos cá e temos que seleccionar e saber como é que dar aquilo. E esse trabalho, não só de selecção, mas de procurar... como é que chegar... como chegar aos alunos, como é que eles vão aprender isto da melhor forma, é muito difícil!

E — É capaz de me sistematizar algumas dessas dificuldades? Ou elas são... há um todo, ou há...?

B — São um todo!... Mas... posso-lhe dar, por exemplo... e... e, depois, há outra dificuldade: é que nós estamos habituados a estar sempre do outro lado, a ouvir, e quando uma pessoa ouve... vá lá, capta aquilo que lhe pode interessar mais e há parte da informação que fica logo de lado, ou fica lá só escrito, estuda-se e não sei quê... e depois passa, enquanto que quando estamos a transmitir é totalmente diferente: porque o trabalho... temos de ter um trabalho também de selecção, mas tem que ser muito adaptado aos nossos alunos. Agora, tenho aqui esta matéria para dar, tenho os meus alunos, vejo as características que eles têm e tudo, mas como é que eu vou dar isto duma maneira que eles percebam e, não só, e que gostem? Como é que eu vou conquistá-los... conquistar o interesse deles e fazer com que numa aula esta matéria possa ser dada e eles possam ficar a perceber e possam ficar a gostar.

E — Vai-me dar algum exemplo prático? Uma experiência sua em que tenha feito essa passagem? Um problema com o qual se tenha deparado e a solução que encontrou para o resolver?

B — Por exemplo, deu-se a indústria: fez-se uma visita de estudo a uma indústria, que foi a *Sumol*, indústria *Sumolis*, que é onde fazem a *Sumol*, a *Pepsi*. Depois, uma pessoa foi... aquilo aconteceu, a visita de estudo, aconteceu antes de leccionar a matéria e eu fiquei assim um bocado "... como é que eu agora vou fazer a passagem de um caso concreto que eles estudaram, para a matéria que eu quero dar, que é a indústria, os factores de localização, etc.?... Não sei!... Será que

1343
1344
1345
1346
1347
1348
1349
1350
1351
1352
1353
1354
1355
1356
1357
1358
1359
1360
1361
1362
1363
1364
1365
1366
1367

1368
1369
1370

1371
1372
1373
1374
1375
1376
1377
1378
1379
1380
1381

DESENVOLVIMENTO
DAS ACTIVIDADES
RELACIONADAS COM
A VISITA DE ESTADO

CONDICIONANTES

Reflexão de dificuldade
de em assumir um
novo papel, fora
do que é habitual
e de que é a pos-
sível pensar que
mais se precisa

eles vão perceber, será que não vão?...” e então arranjei — até foi uma ideia — “... vou fazer uma banda desenhada, que eles ainda são pequeninos, gostam da bonecagem, vou fazer aqui a história...”. Lá arranjei uma história do *Patinhas*, lá com uma guerra qualquer entre ele e outro e adaptei aquilo e fui introduzindo conceitos que queria dar nessa mesma banda desenhada, mas tudo relacionados com a *Sumolis* que eles já tinham estudado. Lá falámos da *Sumolis* e do que é que acontecia e do que é que não acontecia. Eles leram aquela banda desenhada e ficaram a perceber aquilo tudo e eu fiquei “... Olha! Afinal uma coisa tão simples — dá algum trabalho...”, mas eles a partir dali dava para explorar todos os conceitos e eles tinham percebido tudo. Enquanto que, por vezes, há outra matéria que a gente anda ali à volta, quer dar, quer dar, não consegue, e a partir do momento em que arranja um exemplo prático que tenha a ver com eles, lá está!... Aquele aspecto do relevo novo, relevo velho, bastou dar o exemplo dos ténis para dar o salto e eles perceberem a partir do momento em que... daquele momento, os conceitos relevo novo/relevo velho e localizarem os relevos na Europa, etc. É um bocado achar o exemplo melhor, ou a melhor maneira de dar determinada matéria.

E — Nesse processo de adaptação sentiu, para além dessas dificuldades conceptuais, sentiu outro tipo de dificuldades, outro tipo de constrangimentos?

B — Sim! Por exemplo, acho que... não sei!... Eu sempre gostei muito da escola, mas sempre gostei muito de dar do lado de cá, de estar a ouvir os outros, os outros a falar e eu a ouvir, sempre gostei disso. E, depois, uma pessoa vai dar aulas e tem de estar do lado de lá e ter ali trinta meninos a ouvir o que a gente está a dizer. É um bocado... no início é logo um choque! Eu na primeira aula lembro-me que, quando fui para a frente, mas fiquei assim a pensar “... mas eu sempre fui para lá, porque é que agora tenho que vir para aqui?...”. Fiquei assim um bocado... e eu acho

1382
1383
1384
1385
1386
1387

1388
1389
1390
1391
1392
1393
1394

1395
1396
1397
1398
1399
1400
1401
1402
1403
1404
1405
1406
1407
1408
1409
1410
1411
1412
1413
1414
1415
1416
1417
1418
1419
1420

IDEN



A ORGANIZAÇÃO
ESCOLAR

a) Nunca tive dificuldades em se adaptar a situações de trabalho novas

b) Escola perto de casa

c) Professores jovens e alguns já experientes

→ Diferença



diferenças no nível etário dos alunos



dificuldade de adaptação ao seu ritmo de aprendizagem



ponto de partida

que isso é um bocado também... é uma das dificuldades que a gente sente, é que é um passo muito repentino: deixamos de ser alunos e vamos logo para ali, para a frente de uma turma de trinta alunos e temos que dar as aulas, não sei!... Essa é uma dificuldade.

E — Portanto, essa é uma dificuldade pessoal que tem a ver com uma alteração de posição relativa na sala de aula, mas houve mais alguma dificuldade, isto é, do ponto de vista — por exemplo — da escola, desta escola, da organização da escola, dos colegas, etc., isso... sentiu alguns constrangimentos, houve algumas desilusões?

B — Não!... [pausa]... Eu acho que... não sei!... Eu já tinha tido outro tipo de trabalho e uma coisa que eu nunca tive dificuldade foi adaptar-me a um determinado trabalho, a pessoas com características diferentes, e tudo. E eu, por acaso, vim para aqui para a escola — uma escola perto de casa, onde conheço imensos alunos que moram ao pé de mim — e isso à partida foi logo um aspecto positivo: uma escola perto, com alunos que eu conheço, professores que até alguns também já conhecia. Isso foi bom! E, depois, cheguei cá à escola, vi que a maioria dos professores também eram novos, havia professores que também eram estagiários e isso é também uma coisa que nos mete mais à vontade. Há pessoas que estão nas mesmas circunstâncias e isso à partida não tive nenhum tipo de problema. Outro problema... um dos problemas que eu senti foi a diferença de nível etário entre os alunos. Por exemplo, os mais pequeninos do 7º ano... coisas que para nós parecem-nos extremamente claras, para eles, primeiro que eles cheguem lá, levam algum tempo e, de início, comecei por dar a matéria a um ritmo totalmente atordoante — era dar a matéria — porque, para mim, aquilo estava bem. Mas depois comecei "... mas o ritmo deles é totalmente diferente!... Eles são muito mais lentos, têm de ter muito mais tempo para trabalhar, para fazer

1421
1422
1423
1424
1425
1426
1427

1428
1429
1430
1431
1432

1433
1434
1435
1436
1437
1438
1439
1440
1441
1442
1443
1444
1445
1446
1447
1448
1449
1450
1451

1452
1453
1454

1455
1456

→ o ritmo ⇒

organização



Facilidade de adap-
tação à estrutura
e regras de funcio-
namento (adaptação
ao ritmo)

- os tempos
- a burocracia
- os requisitos bu-
rocráticos e suas
normas



determinada tarefa...”, uma coisa que eu demoro cinco minutos e que tinha planeado demorar cinco minutos, provavelmente quinze, vinte minutos, e eles ainda estão a fazer aquilo. Essa também foi uma dificuldade: adaptar o meu ritmo ao ritmo deles. Uma pessoa está ali, tem de trabalhar ao ritmo deles e não ao nosso.

E — E do ponto de vista... pronto, essas são dificuldades que eu posso entender como dificuldades pessoais, etc., e voltando um pouco a uma outra questão: dificuldades decorrentes da orgânica da escola. A organização escolar não...?

B — Não! Acho que não! Não senti assim grande...

E — Nunca ninguém...

B — ... é um sistema novo... a mim não me foi muito difícil encarrilhar, é mais aquela... de início é adaptar -mo-nos a uma determinada rotina: entrar na sala de professores, levar o livro de ponto, ir para a aula, reger-me por toques de campainha, etc. Um ritmo diferente, temos de fazer certas coisas que não sabíamos que... que não sabia que um professor tinha que fazer, por exemplo, no final do período preencher sínteses descritivas. Mas eu acho que são coisas que depois de duas, três semanas, de estarmos na escola e de conhecermos os professores, temos dúvidas perguntamos, não... acho que não há problema nenhum, quando uma pessoa tem uma dúvida perguntar “... como é que isto se faz?... Como é que isto é?... Isto é porquê?...” e não tenho dificuldade nenhuma de adaptação. Acho que é uma adaptação fácil. Para mim foi... não sei...

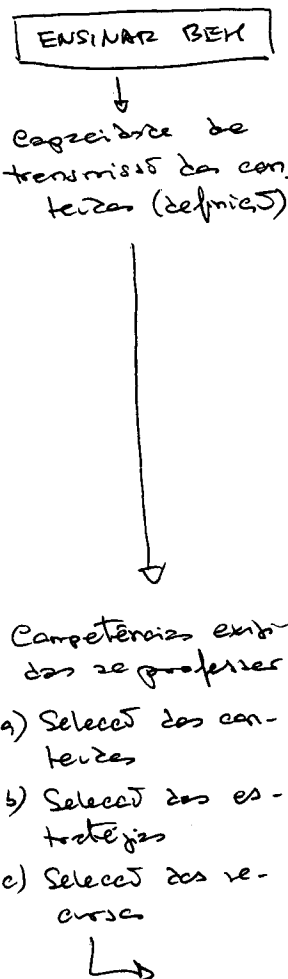
E — Portanto, nunca sentiu aqui que, pelo tipo de organização escolar, lhe fosse difícil levar a cabo determinadas estratégias?

B — Acho que não! Uma pessoa à partida já sabe com o que tem de contar. Não pode pensar em imprimir

1457			uma estratégia, por exemplo, que dê para uma aula
1458	↓		de três horas, quando sabe que só tem cinquenta
1459	Não constitui estratégia		minutos para estar ali com os miúdos. Mas isso à
1460	é implementada das		partida já todos sabemos, não é?... E vimos para cá
1461	estratégia que ti-		um bocado com essa noção: temos de trabalhar a um
1462	nha por mais con-		ritmo, que é o ritmo da escola e que é totalmente
1463	venientes	↳	diferente.
1464			
1465			E — Pois... não era bem isso que eu estava a... isso
1466			que me está a dizer também é importante, mas eu
1467			estava a ir para uma outra escala, isto é, do ponto de
1468			vista dos meios, dos recursos,...
1469			
1470			B — Ah!...
1471			
1472	↓		E — ... das facilidades burocráticas, se sentiu
1473	difficuldades quanto		difficuldades a esse nível?
1474	aos recursos dispo-		
1475	níveis		
1476	↓		B — É um bocado também adaptação. Eu aqui neste
1477	há redução de		lado, até não fui só eu, foi as colegas que também
1478	estratégias		estavam a fazer estágio, senti muito a dificuldade e a
1479			distância a Lisboa. Porque os nossos colegas que
1480			estavam a fazer estágio em Lisboa, iam ao
1481			multimédia, iam aqui, iam ali, arranjavam filmes,
1482			arranjavam diapositivos e podiam dar aulas utilizando
1483			recursos mais diversificados. Ou alguns deles até
1484			tinham, por exemplo, escolas onde a fotocópias eram
1485			de graça e eu aqui senti um bocado a diferença,
1486			quando comparava as escolas deles com a minha,
1487			sentia um bocado a diferença, porque: estava longe
1488			de Lisboa, não podia ir a Lisboa cada vez que queria,
1489			para ir buscar filmes — fui algumas vezes, mas não
1490			tinha tanta facilidade — filmes, diapositivos, etc.;
1491			quando queria fornecer fotocópias, tinha de pedir
1492			dinheiro aos miúdos para fazer fotocópias de
1493			documentos que eu achasse interessantes, ou fichas
1494			de trabalho e isso, porque aqui, só nos deixavam
			fotocopiar os testes — dois em cada período. E isso,
			foram um bocado dificuldades que temos de tentar dar
			a volta, arranjar outros meios, pronto, pedir dinheiro
			aos alunos para tirar fotocópias, mas que têm de ser
			ultrapassadas...

1495	RELACÃO	E — Essas dificuldades, eventualmente podem haver
1496	DIFICULDADES	outras, se realmente as sentiu, tiveram alguma
1497	—	influência no tipo de geografia que à partida queria
1498	TIPO DE	fazer passar aos seus alunos e aquela que lhe foi
1499	GEOGRAFIA	difícil transmitir?
1500	↓	B — Sim! Acho que quando uma pessoa tem muitos...
1501	gratidade / qualidade	tem uma grande disponibilidade de recursos e pode
1502		mostrar, por exemplo um filme para determinado
1503	Papel das médias e	conteúdo, acho que pode resultar uma diversificação
1504	o exemplo das	das aulas que... que é bastante... pronto, para nós é
1505	filmes	mais cómodo, temos ali um filme onde vai focar
1506	↓	aqueles conceitos que a gente quer dar, que a gente
1507		quer transmitir. Para os alunos é melhor, porque eles
1508		em vez de estar ali a ouvir o professor, sempre
1509		naquela posição de transmitir, ou de uma ficha de
1510		trabalho, estão a ver um filme, o que para eles é
1511	ED. GEOGRAFICA	diferente, pode ser mais interessante, e, eu acho
1512	↓	que... pronto, contribui para uma geografia que tem
1513		de ser mais diversificada e tem que ver mais com os
1514	Aproximação as intere	interesses deles. Por exemplo, eles estão muito em
1515	ses => metodologias	contacto com a televisão, com filmes, com video, com
1516	↓	computador, e, eu acho que a geografia tinha que ser
1517	Aproveitamento de	um bocado também isso: eles vivem com isso, por isso
1518	fentes de informação	a geografia também tem que lhes ensinar as coisa
1519	diversificadas (as	dessa forma.
1520	mais media)	E — E isso foi possível?
1521	↓	B — Nem sempre! Claro que apostámos na
1522	OUTROS	diversidade... sei lá!... Mostrámos filmes, convidámos
1523	EXEMPLOS	pessoas para vir de fora falar, sei lá!... desde a
1524		Câmara, ao Instituto Jean Monet, fizemos visitas de
1525		estudo, mostrou-se... mostraram-se diapositivos
1526		sonorizados, etc., só que, por vezes, certa matéria, a
1527		gente pensa "... se eu tivesse um filme sobre isto, era
1528		mesmo bom!...", porque dava o filme e "... assim vou
1529		ter que fazer outra ficha de trabalho outra vez!..."
1530	PAPEL DOS	Nesse aspecto, houve muitas aulas que tiveram de ser
1531	RECURSOS =>	repetitivas, porque não existiam os recursos.

1532
1533
1534
1535
1536
1537
1538
1539
1540
1541
1542
1543
1544
1545
1546
1547
1548
1549
1550
1551
1552
1553
1554
1555
1556
1557
1558
1559
1560
1561
1562
1563
1564
1565
1566
1567



E — Falou-me inicialmente, utilizou uma expressão que foi a expressão "... ensinar bem!...". Como é que define isso? O que é isso de «ensinar bem»?

B — Ensinar bem, para mim, é ensinar... [pausa]... correctamente, ou seja, não cometer erros científicos, ou estar a cometer contradições e dizer que uma coisa "... é assim!...", quando "... não é!...", é ensinar correctamente em termos científicos e, depois, é fazer com que os alunos, simultaneamente, percebam e gostem.

E — E isso consegue-se como? Que tipo de esforços é que exige ao professor?

B — Para já...

E — ... ou que tipo de competências é que acha que isso exige ao professor?

B — ... ter uma grande bagagem científica para não cometer os tais erros e fazer um trabalho de pesquisa "... agora, vou dar isto, quais são os conceitos que eu vou dar, como é que vou explicar?..." e, depois, ter o trabalho de arranjar os meios, os recursos, ou fabricar os próprios recursos... não sei,... tirei fotografias, fiz lá os... sonorizei os *slides*, etc., e criei os meus próprios recursos. Ter esse trabalho de selecionar e criar e, depois, na aula, fazer... tentar captar os alunos, ou seja, tentar fazer com que eles gostem daquilo que estão a aprender. Não sei!... Dar exemplos, ver que aquilo tem relação com aquilo que eles conhecem, com a vivência deles. Por exemplo, eles no seu dia-a-dia podem ter coisas que se relacionam perfeitamente com aquilo que se está a aprender. E eles quando sentem que afinal aquilo até tem a ver com eles, até gostam e percebem e ficam mais contentes.

E — E se quiséssemos clarificar um pouco melhor essa... o «ensinar bem» e o «ensinar bem geografia», pressupõe o quê?

B — Ensinar bem... ensinar bem geografia...

1568	ENSINAR BEM GEOG	E — «Ensinar bem geografia» o que é que significa
1569	SABER GEOG	exactamente? Que tipo de capacidades é que temos
1570		de ter para «ensinar bem geografia»? Que acha que
1571		se devem ter para se «ensinar bem geografia», o que
1572		é que se deve fazer?
1573		B — Para já, ter bagagem científica! Saber, conhecer,
1574	definição ⇒	saber geografia e, depois,...
1575		E — ... e «saber geografia» é...?
1576		B — Saber de geografia é saber a ciência e ter já
1577		experiência... ter a ciência já em termos de
1578		experiência pessoal, o que é para nós, ter já uma
1579		ideia formulada. E, depois, saber dar isso aos alunos,
1580		ou seja, saber transmitir esses conhecimentos e
1581	Papel de	relacionar tudo com aquilo que tem a ver com eles. E
1582	transmissão	essa é a parte mais difícil, principalmente... para mim
1583		foi a parte mais difícil, porque não existe experiência e
1584		sentimos um bocado esse entrave, porque estamos
1585		habitados a lidar com um nível etário diferente, temos
1586		os colegas lá da faculdade. De repente, temos ali
1587	Problema de	miúdos de doze, treze anos, com uma maneira de
1588	falta de expe- riência lectiva	pensar totalmente diferente, com... não sei!... com
1589		uma maneira de viver diferente e temos de ensiná-los
1590	NECESSIDADE DE SE	e ensiná-los bem e para ensiná-los bem temos de
1591	POSSUIREM CONHE-	conhecer muito bem, mas temos de ter muita
1592	CIMENTOS E EXPE- RIÊNCIA	experiência em termos de ensino.
1593		E — E reforçando um pouco mais esses aspectos
1594		mais pragmáticos, como é que fez isso?
1595		B — Como é que eu fiz isso?
1596		E — O que é que fez, do ponto de vista prático, para
1597		dar corpo a essa sua concepção de ensino da
1598		geografia?
1599	Fazer com que os	B — Eu acho que é mais... pronto, é mais fácil ensinar
1600	alunos gostem de	a uma turma na qual eu sinta que os alunos gostam
1601	nós ⇒	de mim, ou gostam da minha maneira de dar aulas e
1602	fazer com que os	foi um bocado nisso que eu trabalhei de início: fazer
1603	uma gestão da	com que aqueles miúdos todos que estavam ali,

1604	professora como meio para que gostem da Geografia	gostassem... para além de gostar de geografia,
1605		gostassem um bocado também de mim, enquanto
1606		professora deles, enquanto pessoa que os pudesse
1607		ajudar, etc. E, a partir daí... a partir daí, eu acho que
1608		era mais fácil conhecê-los, não é?... fazer com que
1609		eles gostassem de mim, conhecê-los melhor, de modo
1610		a que aquilo que eu ensino possa ser adaptado à
1611		maneira de... à maneira deles.
1612		E — A gente vai concretizar isso um... vamos tentar
1613		concretizar isso um bocadinho melhor! A minha
1614		questão é esta, era muito pragmaticamente isto: que
1615		tipo de estratégias, ou que tipo de metodologias é que
1616		utilizou nas suas aulas?
1617	Arrastagem da le- que de metodologias trazidas → desde o método tradicio- nal ao trabalho de grupo ↳	B — Metodologias?... Desde... não sei!... Eu acho
1618		que... para já foram bastante diversificadas, desde as
1619		metodologias mais tradicionais de "... eu sou o
1620		professor, vocês são os alunos, têm que estar aí a
1621		ouvir-me e a perceber aquilo que eu digo...", a
1622		metodologias totalmente diferentes, ou seja, levá-los a
1623		perante um problema ou perante um fenómeno, levá-
1624		los a fazer trabalhos sobre isso, fazer trabalhos de
1625		pesquisa e depois serem eles próprios a transmitir aos
1626		colegas aquilo que aprenderam, que é uma posição
1627		totalmente diferente: é metê-los lá à frente a explicar
1628		aos colegas aquilo que aprenderam, que eu ficar cá
1629		atrás. Pronto, acho que foi um bocado dois extremos
1630		que durante o ano eu contemplei em termos de
1631		metodologias.
1632		E — Hoje em dia, não só para a geografia, mas para
1633		um conjunto de ciências (a matemática, a física,
1634		abiotologia, etc.), utilizam-se muito, ou utilizam-se com
1635		muita frequência, expressões como «resolução de
1636		problemas», «trabalho de projecto». Que importância,
1637		ou que significado, é que atribui a estas
1638		metodologias?
1639	PREGUNTA FACE ÀS ME- TODOLOGIAS DE RE- SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	B — Eu acho que são coisas que estão... que... não...
1640		o que é que eu acho?... não podemos entrar numa
1641		aula e dizer assim: "... eu sou uma... essa... essa

1642		posição de... essa concepção de... por exemplo, de
1643		resolução de problemas...", chego lá, os meus alunos
1644	Presente-se al- ma dificuldade em	vão encontrar um problema que eles achem
1645	descentrar a sua	significativo e vão estudar e a partir daí vou dar toda a
1646	activação do papel	matéria disso. Não vou assumir uma posição dessas!
1647	de professor	Mas não quer dizer que ao longo do ano, para um ou
1648		outro assunto não vá fazer um trabalho que resulta um
1649		bocado numa posição como essa. Eu acho... a... o
1650		programa não pode ser todo dado com base nessa
1651		teoria e nessa posição, não é?... todo o programa
1652		não! Mas certas partes pode-se utilizar e ver se
1653		resulta, ou não resulta. Provavelmente vai resultar
1654	depende das con- dições de cada	numa turma que seja interessada e goste de trabalhar
1655	turma e das	e goste de recolher informação, de ir ao terreno tirar
1656	interesses dos	fotografias, e noutra turma que... de alunos mais
1657	alunos	passivos, que esteja ali só para nos ouvir, talvez não
1658		resulte, não sei!... Eu acho que pontualmente pode
1659		resultar, para sempre não!
1660		E — Então e do ponto de vista metodológico, de
1661		acordo com o que é a sua experiência, ainda que seja
1662		relativamente recente, e do ponto de vista do que a
1663		sua própria concepção de geografia, de educação
1664		geográfica, etc., desse leque de metodologias que
1665		estão ao dispor de nós, enquanto professores de
1666		geografia, quais é que acha que o professor de
1667		geografia deve privilegiar?
1668	NECESSIDADE DE ADA- PTAÇÃO DAS METODE- LOGIAS	B — Eu acho que de todas as meto... eu acho que...
1669		pronto... para já tem de ser adaptadas aos alunos,
1670		não é?... se uma tur... Lá está!... Se uma turma gosta
1671		de trabalhar, de investigar e isso, talvez a resolução
1672	a) dos interesses dos	de problemas se encaixe melhor. Noutra turma que
1673	alunos	goste mais de estar ali a ouvir falar... eu acho que as
1674	b) das características	metodologias tem que ser diversificadas consoante as
1675	das turmas	turmas, consoante os alunos, não sei!... Por isso, a
1676		geografia tem de ser... tem que ter... temos de tentar
1677		com que ela seja o mais diversificada... possa ler
1678		leccionada de uma forma mais diversificada possível,
1679		para poder chegar aos alunos e às suas diferenças.

1680		E — É capaz de me clarificar isso um bocadinho?
1681		B — A... [pausa]... não sei!... Acho que... o que eu
1682		quis dizer é que as metodologias... não há
1683		metodologias boas, nem más. Há metodologias que
1684		se adaptam melhor a determinados alunos e há
1685		metodologias que se adaptam melhor a outros alunos.
1686		A geografia deve servir-se de todas elas e adaptar-se
1687		assim aos alunos, para os quais de destina, não é?...
1688		E — E, por exemplo, metodologias ou estratégias que
1689		são tradicionais da geografia, da educação geográfica
1690		como, por exemplo, o trabalho de campo, a utilização
1691		dos mapas ou de outros elementos cartográficos,
1692		comparando — por exemplo — a sua experiência
1693		enquanto aluna e a sua visão actual enquanto
1694		professora, como é que encara hoje em dia essas
1695		metodologias tradicionais? Qual é o papel que acha
1696		que elas devem ter na educação geográfica?
1697	GEOGRAFIA DA	B — Eu quando andei na escola, por exemplo, não me
1698	ESCOLA	lembro de ter feito trabalho de campo, ou não me
1699	↓	lembro de os meus professores levarem muitos mapas
1700	Exemplos de utiliza-	para eu estar lá a... a observar e a tirar as conclusões
1701	çõ de trabalho de	e a saber... saber compreender toda aquela
1702	campo e da maneira	informação com um aspecto diferente. Agora, sinto
1703	de tempo em que	que há mais... não sei... eu pelo menos tenho mais a
1704	andei na escola	preocupação de utilizar essas metodologias, não
1705	↓	sempre, mas... em todas as aulas não, mas em
1706		algumas aulas sim, ou seja, levar um mapa isso é
1707		um... geralmente está pendurado na sala, para se
1708		localizarem os fenómenos, ou para se irem lá
1709		observar certas coisas. Agora, por exemplo, o trabalho
1710		de campo, eu acho que não é contemplado em todas
1711		as aulas, mas esporadicamente é bom apostar no
1712		trabalho de campo e utilizá-lo.
1713	A ED. GEOGRÁFICA E	E — E para si, em geografia trabalho de campo
1714	AS METODOLOGIAS	significa exactamente o quê?
1715	TRADICIONAIS:	
1716	5) trabalho de campo	B — Trabalho de campo é levar os miúdos para o
	(definição)	terreno, levá-los a recolher informação nesse mesmo

1717
1718
1719
1720
1721
1722
1723
1724
1725
1726

1727
1728

1729
1730
1731
1732
1733

1734
1735
1736
1737

1738
1739

1740

1741

1742
1743

1744
1745
1746
1747
1748
1749
1750

↓

b) função dos mapas

↓

A utilização de mapas
antem:

↓ exemplo

↓

FUNÇÃO ACTUAL!

↓
Um pouco a
mesma, mas c/
um componente
novo
↓
A compreensão de um
fenómeno / o tirar
conclusões

terreno, levá-los a organizar essa mesma informação, tratar e, depois, levar a que eles cheguem a determinadas conclusões. Mas lá não é estar a falar no abstracto, vêem... no abstracto, a gente diz, por exemplo, "... no norte de Portugal existe isto, ou aquilo...", lá a gente é dizer "... vocês estão a ver aqui isto?... Estão a ver aquilo e, agora, registem, tirem as suas conclusões...". Mas tudo com... tendo uma coisa muito concreta para observar e sendo uma base de trabalho muito concreta.

E — E os mapas? Qual é a função deles, por exemplo?

B — A principal função dos mapas é localizar e sistematizar... localizar os fenómenos, ou... e sistematizar muita informação. Informação que é muito dispersa, num mapa está toda organizada e devemos tirar partido disso, não é?...

E — Quando andava na escola, das poucas vezes — como referiu — que os professores levaram mapas para a aula, levaram esses mapas para fazer exactamente o quê?

B — Para localizar!... A... falavam, por exemplo, numa cidade e "... estão aqui a ver? Fica aqui!...".

E — Apontavam?

B — Apontavam!

E — E hoje em dia, acha que a função é a mesma, ou mudou radicalmente?

B — É também a mesma, mas é também de saberem interpretar esse mesmo mapa, ou seja, o que é que está aqui representado, que conclusões é que podem tirar, a partir deste mapa "... o que é que vocês podem ver...". É um bocado também saber... saber compreender o mapa e tudo quanto está ali representado.

1751	DIFERENÇAS ENTRE	E — Ora isso quer dizer que há grandes diferenças
1752	O ONTEM E O HOJE!	entre a educação geográfica de hoje, aquela que
1753		pretende implementar, e aquela com que foi
1754	↓	confrontada na escola? Há grandes diferenças entre a
1755		geografia da escola, de hoje, e a geografia da escola
1756		de ontem, aquela que teve, por exemplo?
1757	POUCAS →	B — Talvez não!
1758	↓	E — Porquê?
1759		B — ... [risos]...
1760	JUSTIFICAÇÃO!	E — Em que é que acha que a diferença é pequena?
1761	↓	B — Porque... por exemplo, eu venho... sai da
1762	Processo de reconciliação entre a formação teórica que a Univ. dá e a prática escolar, passando pela formação entendida como um período de experimentação	faculdade, eu e as minhas colegas, temos estas ideias
1763		todas, foi-nos dito montes de coisas, temos presente
1764		que tivemos num ano de estágio em que tivemos de
1765		aplicar tudo e mais alguma coisa, fazer experiências
1766		— e acho muito bem que tenha sido assim —
1767		enquanto que eu acho que com o tempo, o que a
1768		maioria dos professores faz é acomodarem-se: "...
1769		Porque é que eu vou levar mapas para a aula?
1770		Porque é que eu vou fazer trabalho de campo? Se eu
1771	pois assim, mais por obrigar-se! ...	estou aqui, já percebo disto, estou habituada a falar, já
1772		não me canso de estar a falar uma aula inteira sem
1773		parar... meto-me cá à frente e dou a matéria... e se os
1774		miúdos perceberem, percebem, se eles gostarem,
1775		gostam, se não gostarem não...". Acho que há um
1776		bocado essa posição.
1777		E — Então, agora, como é que reage a isso?
1778	Negação de uma Geog. de base essencialmente transmissiva	B — ... [risos]... Acho que não sei!... Não se pode
1779		reagir muito bem, não é?... Porque... [pausa
1780		prolongada]... acho que praticando uma geografia
1781	↓	desse género é péssimo, tanto para os miúdos, como
1782	Justificação	para a própria geografia, que é ensinada duma forma
1783		que não é a mais correcta, não é?... Por isso, eu acho
1784		que as pessoas têm sempre que se actualizar e têm
1785		que... já que estão a dar aulas, têm que gostar de dar
1786		aulas e ensinar bem. Acho que o papel de um

1787		professor é tentar ensinar bem e tentar fazer com que
1788		os alunos gostem e percebam. E dessa forma não
1789		estão a fazê-lo de certeza!
1790		E — E essa acomodação — que pressuponho ainda
1791	Influências condi-	não sentiu — mas essa acomodação que vê nos
1792	cionadoras a longo	outros, ela dever-se-á a quê? Porque é que haverá
1793	prazo	essa acomodação?
1794	↳ As rotinas da	B — O que se ouve dizer é "... Estou farta de dar
1795	profissão	aulas! Estou farta dos miúdos! Não se ganha de jeito!
1796		Os horários são péssimos! Montes de trabalho,
1797		montes de stress, e eu não estou para me chatear!..."
1798		É um bocado isso! Os anos vão passando, as pessoas
1799		vão -se acomodando e assumem uma posição
1800		diferente.
1801		E — Essas razões, acha-as legítimas?
1802	Os constrangimentos	B — Por um lado, acho! Não sei!... Acho... as pessoas
1803	profissionais	também ficam numa carreira montes de anos, a ver
1804		sempre os mesmos miúdos, com a mesma idade, a
1805	↳	ganhar... pronto, vendo outras profissões a ganhar
1806	A CARREIRA	mais e a ganhar pouco, sentem uma certa revolta, que
1807		é traduzida nisso mesmo: desleixo, deixa andar, "...
1808		Olha vamos neste barco, vamos ver...". Por um lado,
1809		acho que as pessoas têm razão. Por outro, acho que
1810		devem contrariar e gostar daquilo que fazem. Eu acho
1811	O QUE DEVE SER	que é uma grande aposta, gostar daquilo que se faz e
1812	EXIGIDO AO	gostar de ensinar. E se eu gosto de estar aqui e gosto
1813	PROFESSOR	de ensinar e foi esta a carreira que eu escolhi, só
1814	↳	tenho que é tentar fazê-lo bem, não é?... Acho que é
1815		um bocado isso.
1816		E — No seu ponto de vista, como é que acha que vai
1817		remar contra essa maré?
1818		B — Não sei!... Para já, uma coisa que eu tenho em
1819		mente é, para além de dar aulas, tentar fazer sempre
1820		outra coisa, para não cair naquela rotina de aulas e
1821		mais aulas, sair de casa para dar aulas, entrar em
1822		casa, preparar aulas, ver testes. Acho que queria fazer

1823
1824
1825
1826
1827
1828
1829
1830
1831
1832
1833
1834
1835
1836

1837
1838
1839
1840
1841
1842
1843
1844
1845
1846

1847
1848
1849
1850
1851
1852
1853
1854
1855
1856
1857
1858
1859
1860
1861

PAPEL DA FORMAÇÃO



Componente teórica
das diferentes módulos
de formação
integrada no modelo



Abordagem excessivamente
técnica,
separada da prática



outra coisa, ou... talvez... já pensei, talvez entrar num mestrado e continuar, ou então, arranjar outro trabalho que me permita fazer uma coisa diferente, que não seja só dar aulas, para não criar... andar naquela rotina. E, depois, tentar... sei lá!... tentar fazer, adaptar a experiência que vou tendo, que cada vez vai sendo maior, e fazer com que as minhas aulas não caiam naquilo que eu acho que não devem cair, que é na rotina, na banalidade, não sei!... Acho que quanto mais experiência o professor tem, mais capacidade tem de diversificar as aulas e de chegar mais adequadamente aos alunos, e, eu acho que isso deve ser aproveitado, não para cair na rotina e no desleixo, mas para aproveitar essa experiência.

E — Quando fez formação, portanto — a passagem desse percurso de frequência numa escola enquanto aluna, depois a entrada para a Universidade enquanto aluna, o confronto dessas duas concepções de geografia, que me falou à pouco e depois a passagem de novo para a escola enquanto professora através de um processo de formação — de que forma é que sentiu que a formação, ou de que modo é que a formação pedagógica da Universidade a ajudou a estabelecer essa passagem?

B — Eu acho que não... [pausa]... nas cadeiras pedagógicas que nos dão na faculdade, aprendemos teorias, aprendemos... sei lá... um bocadinho de psicologia, um bocadinho de organização e desenvolvimento curricular, só que, para mim, foram coisas assim muito vagas, que não têm um aspecto prático que se relacione com... depois chegamos aqui, chegamos à escola, e temos... temos a prática toda: deram-nos a teoria, agora, temos a prática toda. Eu acho que ao longo do processo, a partir do momento em que começamos a ter disciplinas pedagógicas, deviam-nos dar uma prática... um bocadinho de prática... sei lá... nem que fosse "... agora vamos dar aulas durante três meses...", por exemplo. Curtos... pequenos estágios... curtos... em

1862			que nós pudessemos adaptar aquilo que aprendemos
1863			a uma coisa que é mais concreta. E eu acho que não!
1864			É tudo muito vago, aquelas teorias todas, a psicologia,
1865			as análises de situações educativas e não sei quê...
1866			não nos mostram o que é, nem o que são os alunos,
1867			nem o que é a realidade das nossas escolas, tudo
1868			aquilo está um bocado ultrapassado. Chegamos aqui
1869			e vimos que a realidade é totalmente diferente e que
1870			aquelas teorias, provavelmente, se há coisinhas que
1871			podemos aproveitar, a maior parte "... é melhor é
1872			esquecer!...", porque não se adapta à realidade.
1873			E — Quando começou a dar as aulas, tinha uma
1874			concepção pessoal do que é ser professor?
1875			B — Já... acho que já tinha!...
1876			E — Tinha uma imagem do que é isto de ser
1877			professor?
1878			B — Acho que a imagem que temos do que é ser
1879			professor é um bocado ligada ao professor que a
1880			gente gostaria de ser.
1881			E — E como é que caracteriza esse professor que
1882			gostaria de ser?
1883			B — Por exemplo, geralmente pensamos num
1884			professor que gostámos, não é?...
1885			E — Teve algum?
1886			B — Por exemplo, na faculdade tive o professor João
1887			Ferrão, que eu já disse que gostei, porque... pronto,
1888			sabia... sabia transmitir, sabia explicar, sabia dar
1889			exemplos, tudo numa forma muito clara, muito
1890			esquematisadae eu gostei. Mas há outros! Há aqueles
1891			professores que nos conquistam porque às vezes nos
1892			deixam brincar com a matéria, simplesmente, dão-nos
1893			as coisas de uma maneira leve, que nem estamos a
1894			dar por isso, que estamos a dar determinada matéria e
1895			estamos a dá-la. E é sempre um bocado essa imagem
1896			de professor que a gente gostou e que nos

↓
Dificuldade de trans-
por a teoria à
prática — não se
 vê a aplicabilidade
 das teorias

↓
Considera-se a tea-
ria desajustada à
realidade

↓
PASSAR PARA
AS INFLUÊNCIAS



↓
O QUE É SER BOM
PROFESSOR?

↓
Definição de um per-
fil global em ter-
mos das exigências
que lhes devem ser
colocadas

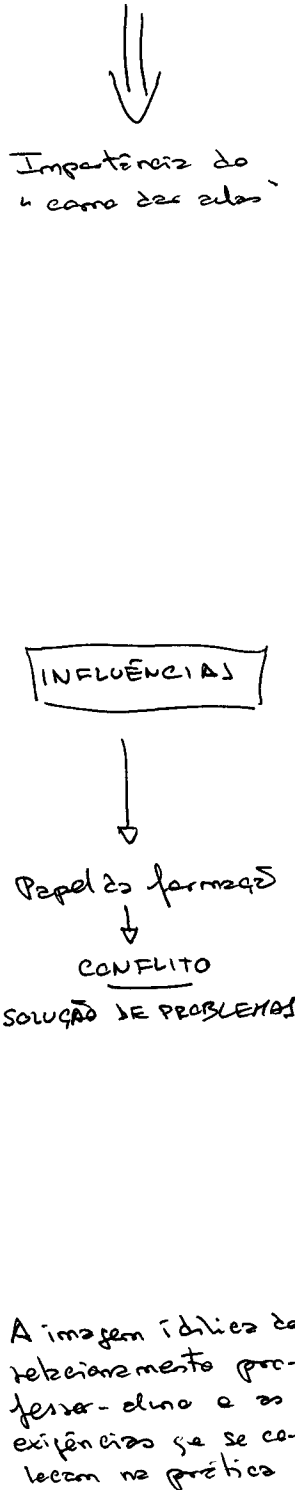
↓
Nota-se a importância
de transmitir bem as
conteúdos

1897		conquistou, que nós tentamos ser e é a imagem que
1898		nos acompanha.
1899	Influência da	E — E a formação pedagógica que teve, do ponto de
1900	formação pedagógica	vista exclusivamente do tipo de professor, ajudou-a a
1901	ou	ser esse professor que gostava de ser, ou tentou que
1902	↳	a Beatriz fosse uma coisa de diferente?
1903		B — Eu acho que não ajudou muito, porque por muito
1904		que a gente queira, nunca consegue ser igual a
1905		ninguém. Temos a nossa própria maneira de ser e de
1906		estar e o professor que nós somos depende sempre
1907		um bocado disso: da maneira como sabemos
1908		conversar com os alunos, da maneira como utilizamos
1909	O PROFESSOR	o espaço, como escrevemos no quadro, etc., que
1910	↓	depende muito da nossa maneira de ser.
1911	Aspectos didáticos	E — Eu vou clarificar um pouco a pergunta. É se a
1912		formação a ajudou a ser... a construir o seu próprio
1913		perfil de professora — uma construção pessoal — ou
1914		se a formação fez... não vou dizer obrigou!... mas,
1915	↳	tendencialmente, fez com que a Beatriz fosse um certo
1916	Confirmação de	tipo de professor, que não exactamente aquele que
1917	ideia	gostaria de ser, independentemente dessas
1918		adaptações?
1919		B — Não!... Acho que não!... Acho que...
1920		E — ... deu espaço para...?
1921		B — O estilo de professor que nós somos, acho que
1922		depende muito mais da nossa maneira de ser, do que
1923		com a formação que tivemos... não sei... porque
1924		quando...
1925	A formação não con-	E — Portanto, não se sentiu contrariada?
1926	traria o professor	B — Não! Acho que dependeu muito mais da forma de
1927	se gostava de ser	eu ser e de eu estar, ou de me sentir mais ou menos à
1928	↓	vontade, do que propriamente com as bases que me
1929	Mais dependente da se	deram.
	o sujeito é de se dar	
	bases se lhe dão.	

1930		E — E do ponto de vista dos conteúdos, para além
1931		dessa parte teórica que me falou — da psicologia, do
1932		desenvolvimento curricular, etc. — do ponto de vista
1933		da relação teoria-prática, como é que caracteriza este
1934		modelo de formação? Esta formação deu-lhe
1935		essencialmente o quê?
1936		B — Deu-me... [pausa]...
1937		E — Em que é que ela incidiu mais?
1938	<p>O reflexo da componente excessivamente teórica desinenção de uma componente prática</p> <p>↳</p>	B — Eu acho que medeu um bocado ferramentas, mas
1939		não me ensinou muito bem como é que se trabalhava
1940		com elas, não é?... Ou seja, faltou a componente de
1941		experiência. E é essa experiência que a gente vai ter
1942		quando vai dar aulas, não é?... temos ferramentas,
1943		temos maneira... formas que podemos aproveitar e,
1944		agora, vamos aproveitar, ou não; vamos trabalhar, ou
1945		não. E aí, vamos ter a experiência que nos possibilita
1946		ver até que ponto aquilo tudo é viável, ou não... não
1947		sei se me estou a fazer...
1948		E — Mais ou menos! A questão que eu queria era um
1949		pouco esta: era se a formação que teve — a formação
1950		aqui neste segundo ano feito na escola — se as
1951	<p>TIPO DE QUESTÕES/ PROBLEMAS DISCUTIDOS — vertentes da formação</p> <p>↓</p>	se as pessoas que a acompanharam reflectiram consigo
1952		essencialmente problemas conceptuais, ou problemas
1953		de carácter metodológico?
1954	<p>↓</p> <p>dependente da formação e dos problemas colocados pelas próprias ferramentas</p> <p>↓</p>	B — ... [pausa]... A... eu acho que... que a
1955		experiência mais... que... [pausa]... por exemplo,
1956		surgiu um problema com a maneira de lidar com um
1957		aluno "... o que é que vamos fazer com um aluno que,
1958		por exemplo, leva revistas para a aula e está ali a ler e
1959		não está a prestar nenhuma atenção?...". Podemos
1960		tratar o problema de diferentes formas. Lá na
1961		psicologia e na ODC disseram "... se calhar, se
1962		ignorares ele acaba por se chatear, arruma o livro, a
1963		revista e toma atenção à aula...". Eu posso fazer isso!
1964		Agora se isso vai resultar, ou não, com aquele aluno,
1965		pode não resultar, e nós só vamos saber com ele e
1966		com aquela situação específica, pela nossa

1967		experiência, pela maneira como estamos ali na aula,
1968		vamos abordá-lo, pode dar ou pode não dar, nós
1969		tentamos contornar o problema, tentamos resolvê-lo e
1970		podemos resolvê-lo, ou não.
1971		E — E essas situações surgiram, nesta sua prática?
1972		B — Sim e surgiram e...
1973		E — E tendo surgido, como é que a pessoa que a
1974		acompanhou, como é que os acompanhantes a
1975		ajudaram a resolver esses problemas?
1976	O orientador engata pessoas que se cause LHAS PARA SE RE- SOLVEREM PROBLEMAS	B — Alguns problemas foram resolvidos porque...
1977		pronto... acho que uma pessoa mais experiente, por
1978		exemplo o orientador de estágio, que já é uma pessoa
1979		"batida", que já tem aquela experiência toda, pode-
1980		nos dar "... tentem lá fazer...", para determinada
1981		situação, "... tentem lá fazer isso a ver como é que os
1982		alunos reagem..." e, por vezes, a gente fazia e via que
1983		resultava. Por exemplo, quando se gera um grupo de
1984		miúdosque estão constantemente a falar uns com ou
1985		outros e que não estão a prestar atenção às aulas, se
1986		mudarmos esses alunos de lugares, ou seja, separá-
1987		los e metê-los em pontos estratégicos da aula, pode-
1988		se resolver esse problema. E, depois de detectado o
1989		problema, fazia-se aquilo que o orientador dizia que
1990		poderia resultar e, muitas vezes, os problemas foram
1991		resolvidos. Porque a experiência é diferente e tudo
1992		isto acho que não se aprende em faculdade nenhuma,
1993		nem em disciplina pedagógica nenhuma, nem em
1994		nada. É coisas que vêm da experiência e de uma
1995		sensibilidade diferente perante os problemas.
1996		E — Será que eu serei precipitado ao dizer que a sua
1997	Sobrevalorização da componente meto- dológica — o "saber-fazer"	formação — o seu contacto com a formação aqui na
1998		escola — teve essencialmente um conteúdo
1999		metodológico?
2000		B — Agora não estou a perceber!
2001		E — Eu vou tentar explicar! Se as preocupações que
2002		tiveram consigo durante a formação, para além da tal

2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025
2026
2027
2028
2029
2030
2031
2032
2033
2034
2035
2036
2037
2038



formação teórica que toda a gente tem, se incidiu principalmente sobre o "como?" dar aulas?

B — Sim! "Como" dar aulas e "como" dar aulas perante determinados alunos. Ou seja, canalizar mais a forma como se lecciona de acordo com as turmas, ou de acordo com os alunos. E, depois, nós também começamos a ver que... por exemplo, a minha colega tem uma turma diferente, tem uma turma de alunos desinteressados, vai actuar com eles de forma diferente, do que eu, por exemplo, que tenho uma turma de alunos muito interessados, muito trabalhadores. Nós começamos a observar essas diferenças e começamos a ver que temos de agir de formas diferentes perante alunos e turmas que são completamente diferentes.

E — E essa sua... essas soluções — se assim se pode chamar — para a resolução desses problemas, colidiram de alguma forma com a sua própria concepção do que era ser professor de geografia, ou do que devia ser um professor de geografia?

B — Por vezes colidiu! Porque...

E — E como é que lê isso? Como é que solucionou esse conflito?

B — Às vezes não é bem solucionar, mas nós começamos a ver que para o ano talvez vamos assumir uma posição diferente, porque já temos uma maneira diferente de...

E — É capaz de dar um exemplo, se fôr possível?

B — Por exemplo, quando uma pessoa sai da faculdade e foi sempre aluno e está habituada a ser aluno a vida toda, acha que um bom professor é aquele professor que... [pausa prolongada]... que está... que consegue estar perto dos alunos, que trata os alunos por "tu", que não cria aquele distanciamento muito grande entre os alunos e nós próprios. Isso é logo de início entramos um bocado numa maneira não

2039	JUSTIFICAÇÃO	muito rígida, para trabalhar com os miúdos. Entretanto,
2040	A solução de proble-	o tempo vai passando, e vamos vendo que talvez essa
2041	mas de indisciplina	não será a melhor posição, porque um professor
2042		rígido tem facilidade de controlar melhor, por exemplo,
2043		casos e situações de indisciplina, que um professor
2044		que tenha avontade e os alunos avontade com ele,
2045		que tem... bastante mais permissivo com eles... a...
2046		não consegue resolver essas situações, enquanto um
2047	Um conflito com o	professor que impõe uma certa distância e que impõe
2048	que é a sua própria	mais regras para trabalhar com os alunos e tudo,
2049	concepção de que é	consegue. E de início entrei numa posição que era
2050	ser professor	mais essa, "... eu saí agora da escola, estou próxima
2051	(ver 3.2)	deles...", agora, penso diferente: penso que talvez um
2052		certo distanciamento, entre aspas, funcione e seja o
2053		mais conveniente.
2054		E — E essas estratégias são favoráveis... contrariam,
2055		por exemplo, a sua concepção de educação
2056		geográfica? Ou não são coisas contraditórias?
2057		B — Acho que não! Acho que não! Porque...
2058		E — ... Isto é, a sua concepção de educação
2059		geográfica — aquela que preconiza — é melhor
2060		servida por um processo centrado no professor, ou
2061		num processo centrado no aluno?
2062	JUSTIFICAÇÃO DE	B — ... [pausa]... Eu acho que... pronto... o processo
2063	UM PROCESSO CEN-	tem que ser centrado no aluno, porque é para ele que
2064	TRADO NO ALUNO	o ensino se destina e o aluno deve estar em primeiro
2065		lugar, não é?... mas,... [pausa]... o... como agimos
2066		com esse mesmo aluno depende da nossa maneira
2067		de ser e da nossa... vá lá, do papel que assumimos
2068		enquanto professores. Por isso, eu acho que existe
2069		um bocado sempre as duas partes.
2070		E — Quais são as principais diferenças que sente,
2071		entre, os professores de geografia que teve e o
2072		professor de geografia que acha que devia ser? Ou
2073		que vai pretender ser?
2074		B — Diferenças... de quê...? Dos que gostei de ter?

2075		E — Não... duma forma geral, dos que teve.
2076		B — Duma forma geral... eu acho que é...
2077	Influência da Escola	E — Como é que eram os professores de geografia
2078	↓	que teve na escola?
2079	Poucas recordações	B — Tive de tudo! Desde o professor que chegava lá e
2080	das professoras	tinha tudo muito organizado, dava as aulas, tudo muito
2081	↓	esquematizado, a professores que chegavam lá "...
2082		então agora querem falar do quê?..." e davam assim a
2083		matéria duma forma... tive tudo, não é?...
2084		E — Professores de geografia?
2085	Sem grandes diferenças quanto ao tipo de Geografia que davam uns e outros	B — Professores de geografia!
2086		E — E que geografia é que eles davam? Nesse
2087		quadro tão heterogéneo havia alguma semelhança
2088		entre a geografia que davam uns e outros, do ponto
2089		de vista conceptual?
2090		B — Não sei!... [pausa]... Acho que... isso é um
2091		bocado difícil... para já lembro-me... tenho assim uma
2092		noção, mas se eu agora tentar lembrar-me bem dos
2093		professores, já nem me consigo recordar muito bem,
2094		porque foram tantos... e eu assim em termos de
2095	O PROFESSOR QUE É	memória temporal não sou grande coisa. Agora o que
2096	RESULTA DA SÍNTESE	eu... aquilo que eu... que eu tento ser, acho que...
2097	DA CARACTERÍSTICAS	não sei!... Posso ter um bocadinho do professor "A",
2098	DE MUITOS SUJEITOS	um bocadinho do professor "B", mas identificar-me na
2099	→	íntegra com algum deles, acho que não me identifico.
2100	O PROFESSOR DE	E — Pronto, independentemente disso — uma
2101	GEOGRAFIA	espécie duma síntese — como é que acha que devia
2102		ser um professor de geografia hoje em dia, do ponto
2103	↓	de vista metodológico, e também conceptual?
2104	Definição	B — Devia... tem que ser... o professor de geografia...
2105		o professor de geografia óptimo vai ser quase o
2106		"super-homem", ou a "super-mulher", é aquele que
2107	. Saber Geografia	conhece muito bem os alunos, sabe muito bem
2108		geografia, tem... sabe tratar todas as situações com

2109 . Domine com mes-
2110 triz todos os so-
2111 pedos didáticos
2112 ↓
2113 SABER-FAZER
2114
2115 ↓
2116
2117
2118
2119
2120
2121
2122 SABER BEM
2123 GEOGRAFIA
2124 ↓
2125 definições
2126 ↓
2127 domínio da ciência
2128 do ponto de vista
2129 do seu conteúdo
2130 ↓
2131 Para transmitir
2132 c/ conceitos e métodos
2133
2134
2135
2136
2137
2138
2139
2140
2141
2142
2143
2144
2145
2146

uma grande mestria, ou seja, para cada problema tem sempre uma solução na manga e resolve as coisas assim da maneira mais extraordinária possível e que os alunos gostem dele e que fiquem a gostar muito e a perceber muito de geografia.

E — Eu vou só reforçar um bocadinho essa ideia, que eu acho que é aquela que está, eventualmente, um bocadinho mais difusa, que é uma expressão que a Beatriz usa muitas vezes — ou usa frequentemente — que é o “saber bem geografia”. Eu gostaria de aprofundar isso um bocadinho mais consigo: o que é isso de “saber bem geografia”? Para si o que é que é “saber bem geografia”?

B — Saber bem geografia é... [pausa]... para já, saber... a... como é que eu vou explicar?... sentir-me à vontade nessa ciência, ou seja, dão-me um conteúdo qualquer e eu sei, sei daquilo, percebo daquilo e sei, por exemplo, de geografia regional, sei de climatologia, sei de geomorfologia, tenho bases de di... o conhecimento geográfico é tão vasto, não é?... tenho bases, um bocadinho de tudo, para poder chegar ali e sentir-me à vontade “... Ah! Isto é aquilo, ou é...”. Perante um programa, eu “sei”, “sei” daquele programa e sinto-me à vontade nele, porque já o dei, já o ouvi, já pensei sobre ele. Para já, é isso! E, depois é “... agora que “sei” isto tão bem, vou saber transmitir, e vou transmitir isto bem...”. Ou seja, porque eu posso saber muito bem para mim, mas se eu não conseguir transmitir isso aos outros, se calhar há uma barreira que se cria e essa barreira que... se uma pessoa sabe bem geografia, acho que devia ter a obrigação de conseguir transmiti-la aos alunos.

(final da cassete nº 14)

E — Então, saber “bem” geografia é ter um certo domínio científico dentro das várias dimensões que a geografia pode ter, dentro das várias áreas que cobre. A questão que eu, agora, lhe queria colocar é se, para além desse saber geográfico, para se ser um bom

2147
2148
2149
2150
2151
2152
2153
2154
2155
2156
2157
2158
2159
2160
2161
2162
2163
2164
2165
2166
2167
2168
2169
2170
2171
2172
2173
2174
2175
2176
2177
2178
2179
2180
2181
2182
2183

METODOLOGIAS A
PRIVILEGIAR



As que se aproximam
dos alunos



Exemplo de como
ligar a Geografia
à realidade dos
alunos

Atenção que este exem-
plo transfere para
a concepção de geo-
grafia, ela se tem
ainda muito de tra-
dicional — locais
onde se realizam
localizações

professor de geografia — juntando as duas coisas —
que tipo de metodologias, que tipo de estratégias é
que acha que um professor deve privilegiar? O seu
ponto de vista, estamos a... o mais pessoal possível!

B — Eu acho que o que o professor de geografia deve
privilegiar é aquelas que se adaptem melhor aos seus
alunos, se por exemplo, se os alunos gostam de
trabalhar, de investigar, de ir descobrir as coisas por
eles próprios, temos que lhes dar as ferramentas,
temos que os orientar, de maneira a que eles possam
fazer assim, não é?... se eles não gostam, estão na
deles e querem... estão ali só para estar, nós temos
que, em primeiro lugar, fazer com que eles gostem um
bocadinho daquilo, levantar... saber quais são os
gostos deles e provavelmente vão... por exemplo, eu
tinha um alunos que dizia "... eu não gosto de
geografia, não consigo gostar de geografia, isto é
chato, isto não me diz nada, para que é que eu vou
saber a evolução da população no mundo, o que é
que isto é?...". para ele a geografia não tinha nada a
ver e eu sabia que ele gostava bastante de fórmula 1.
Então eu disse-lhe "... a geografia tem um bocado a
ver com aquilo que tu podes gostar. Se tu fores ver,
por exemplo, os locais onde se realizam os grandes
prémios, isso é geografia! É localizar os locais onde
se realizam os grandes prémios, as grandes corridas
de fórmula 1. Se tu tentares relacionar esses locais
com, por exemplo, o local de origem dos pilotos — se
houver alguma relação, tu vais ver se há relação, ou
não — isso também é geografia...". E ele ficou assim
"... isso não é nada geografia!...", "... É! Porque estás
a tratar um fenómeno em termos de espaço e ver
quais são as relações que existem...". Ele ficou assim
"... Ah! Então... mas isso já é... isso já posso fazer um
trabalho e já gosto..."...

E — Qual é que acha que era a imagem que esse
aluno tinha da geografia?

2184
2185
2186
2187
2188
2189
2190
2191
2192
2193
2194
2195
2196
2197
2198
2199
2200
2201
2202
2203
2204
2205
2206
2207
2208
2209
2210
2211
2212
2213
2214
2215
2216
2217
2218
2219
2220
2221

**JUSTIFICAÇÃO DAS
METODOLOGIAS**

remete para a apre-
liminar das media-
já antes abordadas

↳ Melhor/neces-
sidade de apre-
sentar os recursos
didáticos com que
os alunos mais
convivem no seu
di-a-dia

↳
exemplos

A formação parece
ter dado espaço
de manobra

B — Tinha a imagem que a geografia tinha que ser aquilo... aquela geografia do programa, que era saber como é que a população evolui, saber as causas e ele não gostava disso: aquilo não lhe dizia nada! E, por vezes, a geografia que se ensina não diz nada aos alunos. Nós temos que saber é aquilo que podemos dar, ou a forma de dar as coisas que se pode relacionar com o dia-a-dia dos alunos. Porque eu acho que a escola tem de competir um bocado com o meio deles, que eles estão habituados. E eles estão habituados a muita coisa: eles têm... chegam a casa têm computador, jogam ao computador; eles vêem televisão; vão a discotecas; eles viajam; eles fazem tudo a mais alguma coisa. Eles têm interesses muito diversificados e a escola para eles é uma grande "chatice", porquê? Porque é sempre a mesma coisa: estão ali, ouvem o professor e não sei quê! Eu acho que a escola tem que aproveitar aquilo que eles têm no seu dia-a-dia, aquilo que eles gostam de fazer e ver que aquilo que se passa na escola também tem a ver com isso tudo. E se se conseguir isso, eu acho que é muito mais fácil que os alunos gostem de geografia, ou das outras disciplinas.

E — E a formação deu-lhe margem de liberdade para poder tomar essas decisões? No caso delas surgirem! Isto é, se durante a formação que teve — aqui na escola — se de alguma forma se sentiu constrangida a seguir o tal programa, ou se sentiu que lhe davam margem de manobra para tomar essas decisões, para fugir a uma estrutura mais rígida?

B — Eu acho que margem de manobra temos! Agora é uma questão de opção pessoal: "... agora, o que é que eu vou fazer?..."

E — Mas sentiu essa margem de manobra?

B — Acho que sim! Senti! Por vezes, há dificuldade em "... agora, o que é que eu vou fazer para fugir um bocado ao programa? Vou fugir um bocado ao programa, vou dar a matéria, mas vou tentar fazer com

2222	Adaptar às escolhas	que... vou agarrar os alunos e vou tentar com que as
2223	perceber (construção	aulas sejam... sejam interessantes e que os
2224	com períodos de	conquistem!...". Às vezes, é um bocado difícil fazer...
2225	suridas anteriores	tentar fazer que aquilo funcione e... porque também a
2226	mente)	nossa experiência também é... não temos muita
2227		experiência, estamos ali "... como é que vamos fazer,
2228		como é que não vamos?..." Mas acho que há sempre
2229		espaço de manobra e temos sempre opções que
2230		podemos tomar, ou não. É uma questão de escolha
2231		pessoal.
2232		E — E do ponto de vista conceptual... portanto, eu já
2233		percebi que as... — mais uma vez corrija-me se eu
2234		estiver a ter uma ideia errada — percebi que as
2235		questões que discutiram consigo durante a formação,
2236		foram questões essencialmente metodológicas, o
2237		"como?" dar aulas, a prática. E a minha questão era:
2238		se durante estes dois anos de formação, quer quando
2239		teve aquela formação teórica, quer quando veio aqui
2240		depois para a escola, se discutiram consigo
2241		concepções de educação geográfica?
2242	A ausência de discus- são conceptual!	B — Não!...
2243	↓	E — ... não tanto o "como?" dar geografia, mas o tipo
2244		de geografia que se devia ensinar?
2245	Cuja importância a	E — Não... é um bocado... não sei... isso... [pausa
2246	firmes desenvolver	prolongada]... é muito... é muito bonito, ouve-se falar,
2247	se atendo à	mas quando uma pessoa vai dar aulas vê que a
2248	realidade	realidade é um bocado diferente, não sei... não se vai
2249	→	pensar tanto em concepções de geografia, vai-se mais
2250	A realidade/solução	é pensar como é que eu vou dar, "... como é que eu
2251	de problemas do	vou dar esta aula? Como é que os alunos vão reagir?
2252	"como dar" é que é	O que é que eles vão fazer? Como é que eles vão
2253	importante	trabalhar?..." É mais... não sei... Os problemas vão
2254	Lo importante é	sendo de... de... com características diferentes.
2255	transmitir Geo-	E — E não acha — segundo a sua opinião pessoal —
2256	grafia	que há uma relação entre o modo como se dão as
2257		aulas e a... se achar, se me puder dizer porquê... se
2258		acha que há alguma relação entre o modo como se

2259		dão as aulas — as metodologias escolhidas — e o
2260		tipo de geografia que se está a transmitir?
2261		B — ... [pausa prolongada]... Tipo de geografia?...
2262		E — Não sei se fui claro na pergunta?
2263		B — Que tipo de geografia?... Não estou a ver
2264		assim!...
2265		E — Pronto! Isto é... eu vou-lhe dar um exemplo,
2266		ainda que não seja... não quero que se sinta
2267		vinculada... isto é, se há um professor que tenha, por
2268		exemplo, uma postura mais tradicional, portanto um
2269		professor tradicional de índole transmissiva, acha que
2270		ele dá o mesmo tipo de geografia — ainda que o
2271		programa seja o mesmo, eventualmente — acha que
2272		ele dá o mesmo tipo de geografia de um professor
2273		que, por exemplo, com o mesmo programa privilegia o
2274		trabalho de grupo, o trabalho de campo, o trabalho de
2275		projecto, etc.? Acha que a geografia que sai de um e
2276		de outro é a mesma? Ou pode ser a mesma? Ou
2277		não?...
2278	PAPEL DO TRABA-	B — Eu acho que a geografia que sai de um professor
2279	LHO DE GRUPO	que aposte mais no trabalho de grupo e não sei quê, é
2280		uma geografia muito mais pessoal, tem muito mais a
2281	↓	ver com os alunos. O aluno ao estudá-la, está a ver...
2282	Justificações - geog.	está a ser ele estudar, a chegar a determinadas
2283	mais pessoal	conclusões, está ele a trabalhar e, por isso, tem um
2284		cunho mais pessoal. Enquanto o professor que
2285	↳	transmite, é a geografia que ele está a ouvir do
2286		professor, não é a geografia dele, é uma geografia
2287		mais... a... mais distante vá...
2288		E — E quando eu falava das concepções, era um
2289		bocado isso que eu queria perceber, se houve ou não
2290		houve na formação, isto é, se discutiram do ponto de
2291		vista... pronto, lá vou empregar a palavra outra vez...
2292		do ponto de vista epistemológico, essas mesmas
2293		concepções de geografia? Se houve essa discussão
2294		em torno "... esta prática, ou este tipo de prática, tende

2295		para um tipo de geografia com determinadas
2296		características...”, se isso foi discutido?
2297		B — Talvez...
2298		E — ... ainda que na didáctica, por exemplo.
2299		B — Sim, na didáctica talvez se discutisse um bocado
2300		isso... a
2301		E — ... valores, etc....
2302	<p>A «didáctica» co- mo espaço de el- guma discussão con- ceitual ↓ Ainda se ligada às metodologias</p>	B — ... quais as metodologias melhor... melhores
2303		para uma geografia que aposta no “saber pensar o
2304		espaço”, tem que ser uma geografia mais próxima do
2305		aluno, que aposte no trabalho do próprio aluno, no
2306		seu quotidiano, etc.... eu acho que nos dão a ver que
2307		temos um leque muito grande e que temos de
2308		escolher e que determinada opção pode ter... pode
2309		chegar a fins diferentes, não é?... a um ensino
2310		diferente. Depois, o que nos falta é a prática, é...
2311		E — Pronto! Era exactamente... nessa linha, uma vez
2312		que houve uma primeira abordagem a esse tipo de
2313		discussão, era se quando veio aqui para a escola, se
2314		houve um corredor de liberdade da mesma forma, ou
2315		não, se sentiu que as metodologias que aqui se
2316		privilegiavam tendem para um certo tipo de geografia?
2317		Se dão aso a essa geografia pessoal, etc.?
2318	<p>Apesar de ser um ano de experimentação, a percepção de que a realidade é diferen- te e implica pro- gramação</p>	B — Este ano foi um bocado diferente, foi um bocado
2319		experimentar as coisas, a ver o que é resultava, o que
2320		é que não resultava e isso mata um bocado a... um
2321		bocado a... ficamos... a experiência... a ver que a
2322		realidade é um bocado diferente...
2323		E — E... desculpe lá!... Isso quer dizer que já
2324		construiu alguma imagem em relação ao que resulta e
2325		ao que não resulta?
2326	<p>As opções metodo- lógicas surgem muito</p>	B — Não... o que eu vi... o que eu... não sei...
2327		[pausa]... certas coisas... eu vi que, por exemplo,
2328		comigo resultaram, porque eu tinha uma turma, por

2329	DEPENDENTES DAS	exemplo de 7º ano, tinha uma turma muito boa, tinha a
2330	CARACTERÍSTICAS	turma melhor da escola, que era-me extremamente
2331	DAS TURMAS	fácil meter os múdos a trabalhar. Eles trabalhavam...
2332		gostavam imenso daquilo que faziam — faziam
2333		trabalhos espectaculares, apresentavam trabalhos
2334	↓	passados ao computador, com textos magníficos, com
2335	O seu sucesso	uma apresentação óptima, com fotografias, etc. — e
2336		isso foi-me possível fazer. Agora, por exemplo, a
2337		minha colega tinha a pior turma da escola — também
2338		estava a fazer estágio — ela tinha que procurar uma
2339		posição e estratégias totalmente diferentes, porque os
2340		alunos dela não podiam fazer o que os meus fizeram.
2341		E — E acha que o tipo de geografia que essa — o tipo
2342		de geografia! — que essa sua colega dava, era
2343		diferente do seu? Do ponto de vista conceptual, ela
2344		dava uma geografia... acha que os alunos que ela
2345		teve vão ficar com uma imagem do que é a geografia,
2346		diferente dos seus, por causa dessa diferença
2347		metodológica?
2348	RELACÃO/IMAGEM	B — Os meus talvez fiquem mais com a imagem de
2349	DA GEOGRAFIA É	que a geografia que eles aprenderam é um bocado a
2350	MUITO DETERMINA	geografia deles, foi aquela geografia que eles
2351	DA PELA METODO-	aprenderam mais por eles, não foi só... resultaram...
2352	LOGIA UTILIZADA	resultou também de aulas expositivas, mas depois
2353	↳	tinha sempre, talvez, uma componente de trabalho de
2354		grupo, de investigação. Os alunos dela, porque são
2355		mais desinteressados, porque não gostam de andar
2356		na escola, é tudo... são de todo diferentes dos meus,
2357		talvez tenham ficado com uma imagem duma
2358		geografia diferente, não sei!... Uma geografia, como
2359	↓	outra disciplina qualquer, tem que se... se se quer
2360	Riscos de uma sub-	passar tem que se estudar um bocadinho, tem que se
2361	valorização do seu	estudar para os testes, tem que se fazer alguns
2362	perfil educativo	trabalhos, mas é para passar... não sei!...
2363		E — Acha que a formação, neste caso se tivesse que
2364		fazer sugestões relativamente ao tipo de formação
2365		que teve, tinha alguma sugestão?

2366
2367
2368
2369
2370
2371
2372
2373
2374
2375
2376
2377
2378
2379
2380
2381
2382
2383
2384
2385
2386
2387
2388
2389

2390
2391
2392
2393
2394
2395
2396
2397
2398

2399
2400
2401
2402
2403

FORMAÇÃO
↓
Necessidade de
uma maior ligação
da teoria à
prática
↓
Desajustamento da
teoria - exemplo
significativo

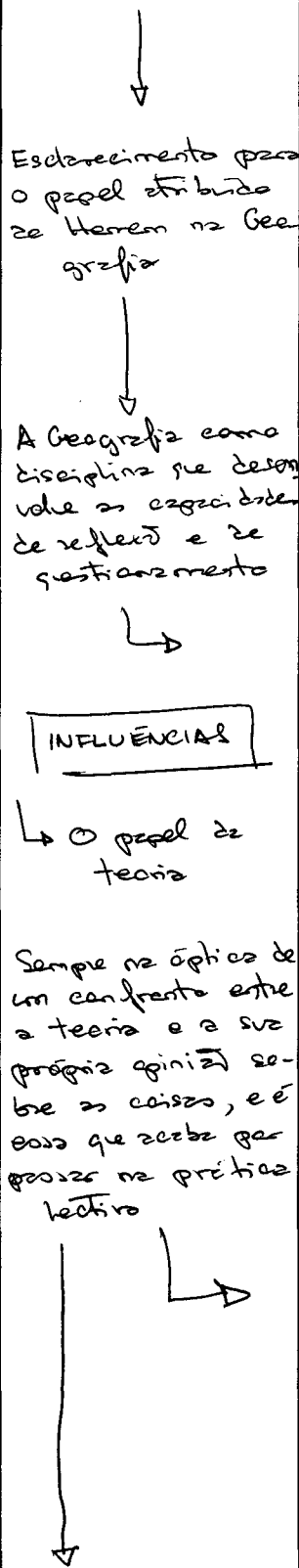
FONTE DE
INFLUÊNCIA
↓
«História e Teoria»
↓

B — A tal sugestão de ter pequenos estágios ao longo... a partir do momento em que se vão ter disciplinas pedagógicas, ter pequenos estágios, para ir confrontando aquilo que se está a aprender com a prática e não ser lançado assim de... pronto, nós somos lançados para o estágio, mesmo assim de um momento para o outro. Vamos dar aulas e agora metem-nos lá à frente... agora é mesmo "... desenrrasca-te, faz o que... faz o que achas... aquilo tudo que aprendeste, agora fazes aquilo que achares melhor!...", não sei!... É um bocado isso!... E quando a gente começa não tem experiência nenhuma, andamos ali um bocado... não damos as aulas... que não é ao ritmo dos alunos, é ao nosso ritmo e surgem montes de problemas que, desse modo, poderiam ser evitados, não é?... [pausa prolongada]... Acho que era uma boa solução, porque quando uma pessoa sai de lá vê que... chega cá à escola e vê que a realidade e a prática é totalmente diferente. Os alunos dos quais os professores que nos deram as disciplinas pedagógicas nos falam, foram os alunos de há dez anos, e não os de agora. Os de agora têm características diferentes, têm outros meios que os de então não tinham, não sei!...

E — A discussão, os conteúdos conceptuais não nos referiu! Quer dizer, a tal questão epistemológica, não me referiu aí... E eu queria-lhe colocar uma última questão! Atribuiu uma grande importância a uma cadeira da Universidade, como por exemplo foi a «História e Teoria da Geografia» e a minha questão era esta: se não tivesse tido essa cadeira de História e Teoria, acha que a sua concepção de geografia, era diferente da que tem hoje?

B — Talvez!... Talvez, porque essa disciplina a... não sei... levou-me a reflectir um bocado sobre aspectos que eu nunca tinha reflectido e que, talvez, se não tivesse sido essa cadeira nunca iria reflectir, não é?... E...

2404
2405
2406
2407
2408
2409
2410
2411
2412
2413
2414
2415
2416
2417
2418
2419
2420
2421
2422
2423
2424
2425
2426
2427
2428
2429
2430
2431
2432
2433
2434
2435
2436
2437
2438
2439
2440
2441



E — É capaz de me dar um exemplo, se for caso disso? Só para concretizarmos um bocadinho mais o discurso...

B — ... por exemplo, neste momento... lá está!... aquele aspecto que eu há pouco referi... qual será, agora não é?... no que está a ocorrer agora, qual será o papel do Homem enquanto elemento da geografia de agora? Porque não é o Homem do determinismo, nem é o Homem do possibilismo... afinal de contas, o que é? E reflectir sobre estes e outros aspectos, sobre a geografia em si, acho que faz com que nós tomemos assim um certo partido, tomemos uma posição que é a nossa, não é?... e eu acho que é uma disciplina que ajuda a reflectir e a pensar sobre as coisas, não é só saber que isto é assim "... é assim!...", mas é assim "... porquê?..." e o que é que eu penso acerca disto: dar a nossa opinião acerca das coisas.

E — E esse conhecimento, esse saber, é importante para quem é professor de geografia? Ou é importante para a cultura geral, ou tem um papel a desempenhar na função de professor de geografia?

B — Eu acho que tem um papel a desempenhar... toda a gente eu acho que deve pensar e pensar na... pronto, na ciência que está a... que está a leccionar, pensar porque é que é assim e porque é que não é, e a pensar nos assuntos de uma forma pessoal, ou seja,... não sei se é possível para todas as disciplinas, para a geografia é... por exemplo, para a Biologia as coisas são assim, são assim mesmo!... não é?... acontecem por um motivo, mas... a matemática, a mesma coisa... mas, a geografia, eu acho que nós temos uma opinião, ou um ponto de vista pessoal a dar, sobre cada assunto. E essa opinião e esse ponto de vista é sempre importante, porque aquilo que vamos ensinar tem sempre um cunho pessoal, tem sempre a nossa... é sempre uma visão que é a nossa, é aquela que aprendemos mas também é a nossa, sobre os assuntos. E essa visão é muito importante.

2442
2443
2444
2445
2446
2447
2448
2449
2450
2451
2452
2453
2454
2455
2456
2457
2458
2459
2460
2461
2462
2463
2464
2465
2466
2467
2468
2469
2470
2471
2472
2473
2474

também se nível
de modo como se
encarados os
programas

A MINHA
GEOGRAFIA

E — E do seu ponto de vista pessoal, concretamente, sentiu essa influência?

B — Acho que sim!...

E — Sente que ela tem reflexos na sua prática?

B — Acho que tem reflexos porque... [pausa]... por exemplo, eu...

E — Por exemplo, relativamente ao modo como aborda o programa?

B — Como abordo?...

E — O modo como encara os programas, os conteúdos que lá vêm, acha que tem influência? Que teve influência?

B — Acho que sim, porque... [riso]... como é que eu vou explicar?... A... tudo quanto eu aprendi, por exemplo, de geografia urbana, tenho uma opinião acerca dos assuntos, sei aquilo, não é?... mas tenho uma opinião a dar: é a minha opinião acerca daquilo! E quando eu vou ensinar, eu vou transmitir, não só aquilo que aprendi, mas também já com a minha opinião, não é?... e é isso que eu vou ensinar e é isso que os meus alunos vão aprender. Por isso, isso é importante, porque para além da geografia que eu aprendi, eu estou a ensinar uma geografia que já é “a minha geografia”.

E — Eu só fiquei com dúvida é em perceber, exactamente, qual é a sua geografia?... [risos]... É a coisa mais difícil de dizer, eu sei!... [risos]... Para qualquer geógrafo é a coisa mais difícil de dizer, eu sei!...

B — ... É!... Eu no fundo é: tudo quanto eu aprendi ia acrescentando a minha experiência pessoal, a minha maneira de viver e a minha maneira de ser, que é diferente da de todas as outras pessoas, acho eu!

2475	E — Do ponto de vista metodológico, ou do ponto de
2476	vista conceptual, não me é capaz de dizer, que cunho
2477	é que isso lhe deu? É difícil?
2478	B — Não sei! Uma visão muito pessoal de ver as
2479	coisas, talvez!...
2480	E — Vou concretizar: assistiu a aulas do seu
2481	orientador, pressuponho, comparando a geografia
2482	que ele dá com a sua própria geografia, sente alguma
2483	diferença? São semelhantes, ou são diferentes?
2484	B — São semelhantes!...
2485	E — São?...
2486	B — São semelhantes!...
2487	E — Em que aspecto?
2488	B — Nos conteúdos são semelhantes!
2489	E — Nos conteúdos por via do programa?
2490	B — Sim!
2491	E — E relativamente ao modo como esses conteúdos
2492	são abordados, há diferenças, ou não?
2493	B — Isso é uma pergunta difícil!
2494	E — Ponha-se, agora, no local de observador! Se é
2495	que é possível...
2496	B — ... [pausa prolongada]... Em termos de
2497	conteúdos... perguntou-me acerca de quê?...
2498	E — Comparando-se, a Beatriz com a pessoa que a
2499	orientou, se acha que a geografia que dão os dois,
2500	que transmitem aos seus alunos, é igual, ou é
2501	diferente? E a Beatriz disse-me que era,
2502	eventualmente, igual, por causa do programa. E do
2503	ponto de vista metodológico? Isto é, acha que os
2504	seus...

2505
2506
2507
2508
2509
2510
2511
2512
2513
2514
2515
2516
2517
2518
2519
2520
2521
2522
2523
2524
2525

2526
2527

2528

2529

B — Em termos de... eu fiz regências à turma do orientador no 10º ano, mas aí também há uma situação totalmente diferente, vi o meu orientador a dar aulas a uma turma que era a dele, a alunos que ele conhecia e vi... pronto, acho que foi muito mais fácil ele, por exemplo, conquistar e saber como é que havia de actuar para que o que ele estava a ensinar fosse mais próximo dos seus alunos, do que eu, que estava lá assim só a dar umas aulas e que não conhecia a turma, os alunos não me conheciam, etc. A... [pausa]... isso é muito difícil!... Para... não sei!... Eu, provavelmente, utilizei estratégias que ele não utilizou, porque ele dá aulas à mais anos e, sei lá!... Pode mostrar um filme, ou coiso, mas já não está com trabalho de estar a fazer *slides*, ou estar a procurar recursos diferentes para dar determinadas matérias, porque já assume uma posição diferente, mas, de qualquer maneira, ele sabe como agir muito melhor com os alunos do que eu, porque tem mais experiência e sabe como resolver problemas, ou conflitos, que se criem em sala de aula.

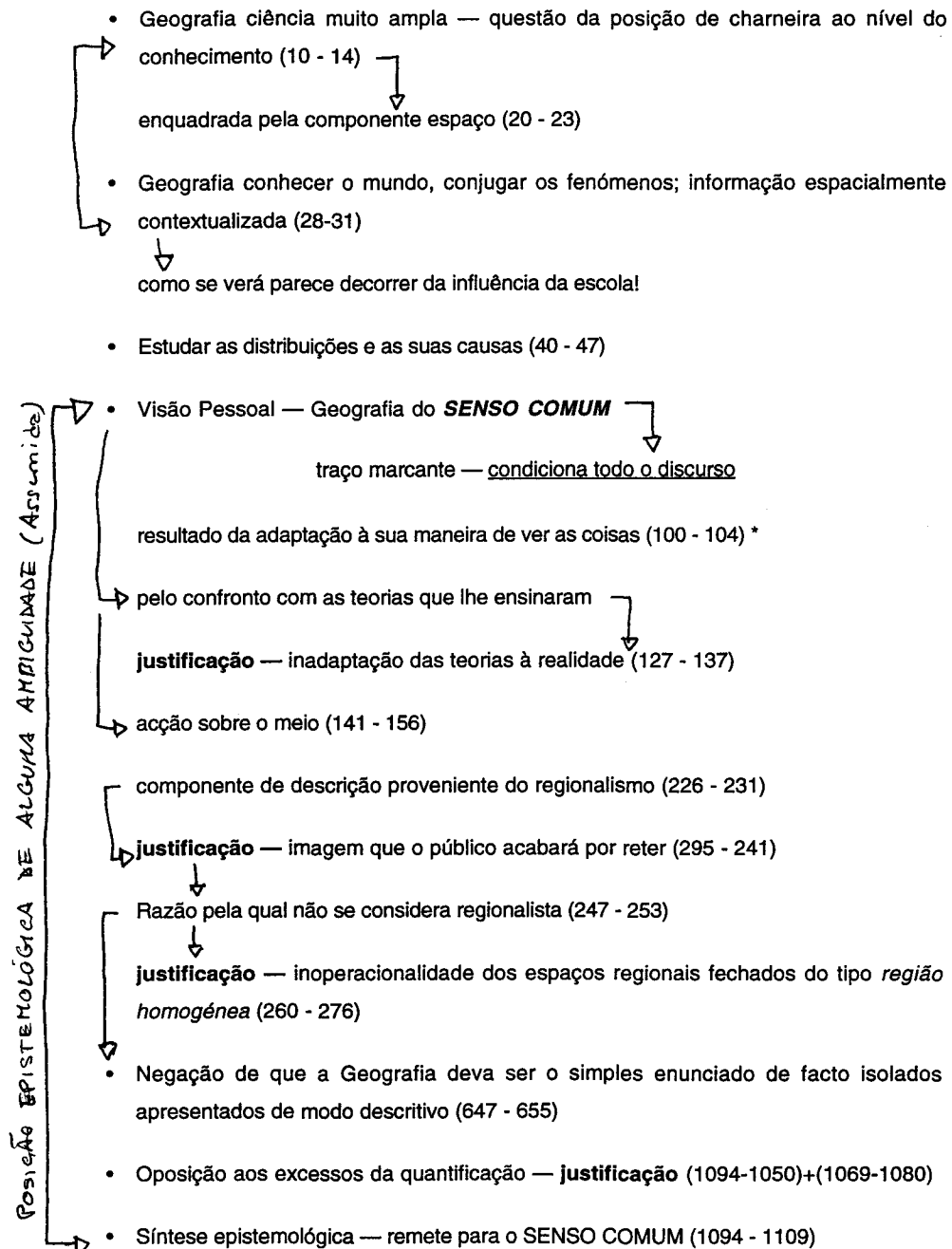
E — Só, portanto, relativamente a esse aspecto? Do ponto de vista conceptual acha que não há diferença?

B — Acho que não!

(fim da entrevista — cassete nº 15)

Anexo II

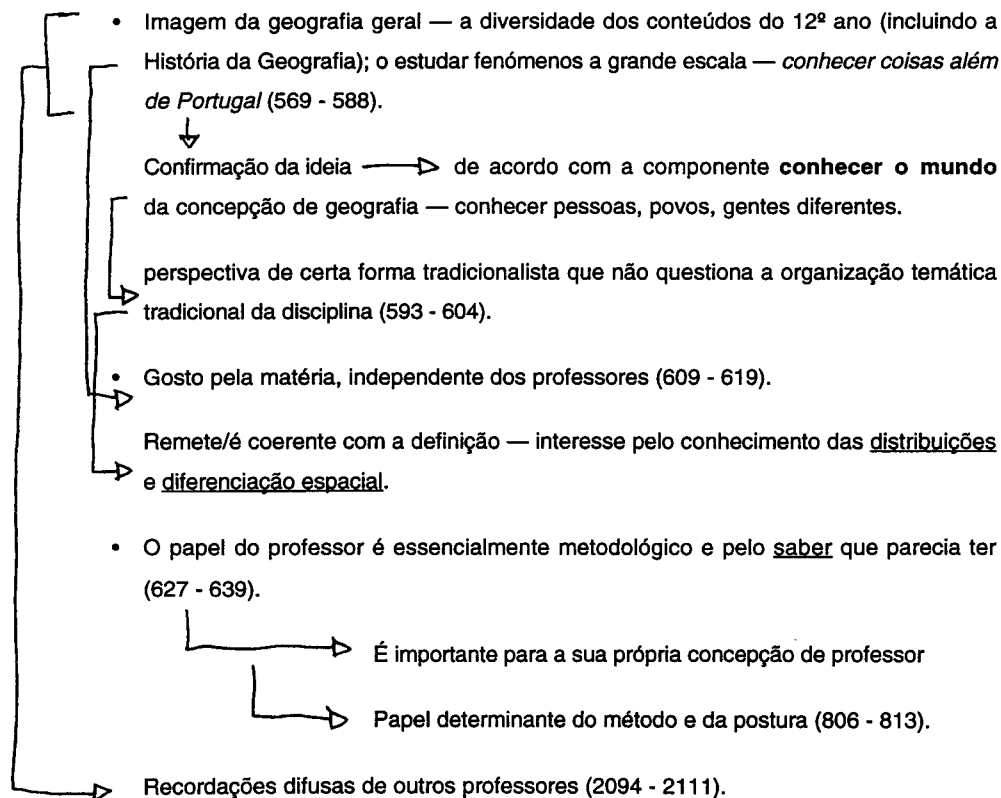
Definição de Geografia



(*) Reforçada pelo facto de ter começado/processo de ... a dar aulas (84 - 93).

Influência da Escola

- A diversidade dos conteúdos da Geografia (de acordo com a definição dada) razão apontada para a escolha — interesses muito diversificados (14 - 19).
- A escola contribuiu porque lhe foram “buzinando” coisas que em confronto com a experiência pessoal, permitem a construção da concepção primeira fase de um processo que continua na faculdade (59 -69) — Processo de inculcação.
- Importância do 12º ano, principalmente por via dos conteúdos de carácter epistemológico — evolução do pensamento geográfico.



Influência da Universidade

- Explicação de teorias que se confrontam com a realidade, com a visão pessoal — está/vai de encontro à sua geografia do SENSO COMUM (76 - 84).
- Difunde uma geografia quantitativa que não esconde uma raiz regionalista, patente no título/nome das cadeiras — parcelamento dos conteúdos (172 - 178).
- Qual o papel da Geografia Regional de Orlando Ribeiro?
 - ↳ Começou por gostar do determinismo pelo rigor e lógica aparente do raciocínio, que acaba por ser criticável (204 - 214).
 - ↳ Papel da Geografia Regional — ensinar a escrever e a descrever os lugares: a arte de bem escrever (220 - 226).
- Consonante com o que acha ser importante na definição (não obstante mais tarde recusar a enumeração de factos).
- Influência da Universidade:
 - a) Condiciona o gosto das pessoas, pela influência dos professores e das suas qualidades/capacidade de transmissão do seu saber (282 - 287)
 - b) Fonte de informação a que se pode recorrer quando é preciso (294 - 299)
 - c) Influência dos conteúdos muito condicionada pelo estilo dos professores — não há um fio condutor no tipo de conteúdos que é privilegiado (341 - 355).
- Síntese da influência: a Universidade dá as bases — o arranque — que cada um aproveita como quer (364 - 372).
- Metodologia universitária centrada na realização de trabalhos de pesquisa — métodos de trabalho, desenvolvimento da capacidade de recolha e tratamento da informação (392 - 400) — um pouco antes.
- Confusão gerada pela organização global do curso (854 - 867).
- A Universidade como fonte essencial de informações que não há preocupação em rotular sob o ponto de vista epistemológico (972 - 983).
- ↳ Mas a Universidade também parece não dar espaço para esse mesmo questionamento epistemológico (1052 - 1066)
 - ↳ a propósito da quantificação

- A Universidade transmite a Ciência (porque centrada nos conteúdos e nas metodologias — paradigma ?) mas sem canalizar para a experiência das pessoas.
- Globalmente** — parece que a influência da Universidade foi sobretudo metodológica, sem que o sujeito manifeste grande consciência das consequências epistemológicas do facto — reforço da componente difusão de informação.
- Confronto Ciência/SENSO COMUM (este advém da introdução de uma componente experiencial — atenção às posições de Boaventura Sousa Santos).
- ↓
paradigma afastado do SENSO COMUM.
- Choque com as concepções trazidas da Escola — confusão do curso, tradicionalismo dos professores/falta de concepção trazida da Escola (867 - 898) remete para dois pontos:
 - a) fazer a ponte com a influência da Escola, pela ausência da concepção;
 - b) fazer a ponte com o fio condutor da Universidade pouco nítido, em função da dicotomia Geografia Física/Geografia Humana.

(Fontes de Influência)

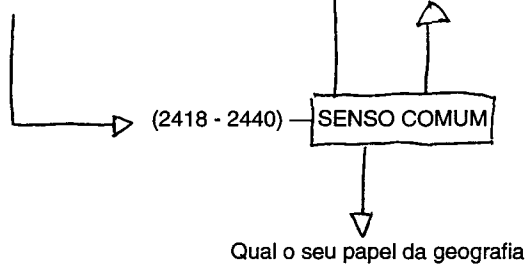
- Cadeira de «História e Teoria da Geografia» — aprendeu um bocado sobre as teorias todas, como é que a geografia foi evoluindo (116 - 125).
 - Leitura de obras e textos de Orlando Ribeiro, realização de estudos sobre a obra — marcam o percurso do estudante (166 - 171) + (1014 - 1017).
- Ensina a ver o que cada teoria tem de melhor ou pior (importante para o confronto com a sua experiência pessoal — SENSO COMUM — (189 - 199).
- Cadeira espectacular → / ← Professor espectacular! (288 - 293).
- Ligação ao papel da postura do professor na criação de um gosto por determinados conteúdos (discutido anteriormente). ↓↓
- Com esta excepção não sente muito a influência de pessoas (298 - 299).
 - Impressões negativas — J. Gaspar (confuso, pouca clareza).
 - Impressões positivas — C. Cavaco (tradicional, mas organizada).
- ↓
- Coincide com o papel assumido pela postura do professor, mais do que ao conteúdo

daquilo que é transmitido (304 - 320).

Sistematização do papel da cadeira — importância atribuída ao estudo da evolução do pensamento geográfico (424 - 442) — compreensão da estrutura do curso (455 - 442) continua

2ª Componente dessa sistematização:

O esclarecimento dos passos dessa evolução auxiliam à construção de uma concepção pessoal do que é o Homem — os porquês!



3ªComponente — Desenvolvimento das capacidades de reflexão e de questionamento (2434 - 2440).

(Fio Condutor da Geografia Universitária)

- **Espaço** é o denominador comum a todas as correntes de pensamento geográfico (446 - 452).

- Dicotomia Geografia Física/Geografia Humana é tida como o principal factor de desunião (461 - 472).

↳ Indispensável discortinar pontos de união

a) Como solução para a crise da Geografia.

b) Como forma mais correcta de encarar a realidade

⇒ (474 - 485) - será a influência de uma visão regionalista (Geografia Una)?

Fio Condutor Epistemológico

- Necessidade de uma visão integrada da componente natural e humana, como forma de compreender a realidade humana (492 - 501).

↳ É uma visão pessoal →

↳ [Contrariada pela dicotomia Geografia Física/Geografia Humana

⇓
Consequências:

a) Falta de confronto de ideias, bem pelo contrário dá origem a um confronto entre grupos de professores — impede o desenvolvimento de novas ideias na Geografia (515 - 520).

b) Imobilismo/inércia do ponto e vista conceptual evidenciado na não evolução do próprio curso (524 - 529) parado no mesmo sítio.

↳ Ligação ao SENSO COMUM/interessante analogia com a epistemologia de B. S. Santos

• Confusão reforçada ainda pela orgânica de cada disciplina.

Reforçada pela dificuldade em compreender a estrutura parcelar dos conteúdos, apresentados de forma demasiado especializada — demasiada especialização, parcelamento dos conteúdos (824 - 845).

↳ Aparente ausência de continuidade.

↳ Ligação foi-se tornando mais clara com o tempo!

↳ Ambiguidades conceptuais/metodológicas

⇓
[Ambiguidades epistemológicas (G.F./G.H)]
[Conteúdos apresentados de forma estanque]

• Dificuldade em rotolar epistemologicamente a Geografia Universitária.

↳ Impossível no início

↳ Continua difícil no fim

↳ porquê?

a) Confusão — parece haver domínio do possibilismo (Geografia Regional) - nova Geografia parece metida à força (990 - 998).

↳ Por necessidades impostas do exterior para evoluir e menos por uma assunção clara da necessidade de mudar (força das circunstâncias) - (1002 - 1010).

↳ A mudança não é assumida de um modo coerente.

↳ A dicotomia GH/Física já muito clara ao nível dos conteúdos que aparecem estanques é ainda reforçada pela via epistemológica (1022 - 1032).

Concepção de Educação	Concepção de Educação Geográfica
<p>. Construção do processo educativo a partir da realidade vivida e experienciada pelos alunos (1272 - 1279).</p> <p>. Aproximar a ciência dos alunos - implica investimento metodológico (1332 - 1339)</p> <p>Coerente com todo o discurso anterior!</p> <p>↓</p> <p>Ensinar Bem</p> <p>. Definição - capacidade de transmissão dos conteúdos (1546 - 1552)</p> <p>↓</p> <p>Competências do professor (1558 - 1574)</p> <p>. Valorização do conteúdo: implica conhecimentos sólidos e muita experiência de ensino (1600 - 1603).</p> <p>↓</p> <p>Posição face às metodologias de resolução de problemas (1650 - 1670)</p> <p>↙</p> <p>ressalvas (1662 - 1670)</p> <p>↓</p> <p>Dificuldade em descentrar o ensino do professor</p> <p>Analogia/ponte</p> <p>o professor que a gente gostaria de ser (1892 - 1894)</p> <p>↑</p> <p>O que é ser bom professor!</p> <p>↙</p> <p>a) Enunciado das capacidades que lhes devem ser exigidas (1892 - 1912)</p>	<p>. Vivência da pessoa - saber porque se age espacialmente de determinada forma - (1167 - 1180)</p> <p>. Ligação ao quotidiano/à experiência (1ª referência — 46 - 56)</p> <p>. Capacidade de reflexão (1177 - 1180)</p> <p>↓</p> <p>Distinção geografia/educação geográfica (1184 - 1190)</p> <p>↓</p> <p>Ciência / Senso Comum</p> <p>liga com os pontos anteriores e é coerente com a postura anterior</p> <p>. Valores de tolerância e de respeito pelas diferenças entre pessoas — por via da diferenciação espacial (1211 - 1220) coerente com pontos anteriores</p> <p>. Aproximação dos alunos à geografia (implicações metodológicas)</p> <p>↓</p> <p>. Aproveitamento dos média: informação diversificada (1523 - 1530)</p> <p>ENSINAR BEM GEOGRAFIA ⇒</p> <p>SABER GEOGRAFIA</p> <p>. Definição (1584 - 1585) + (1587 - 1590)</p> <p>. Necessidade de adaptação das metodologias às necessidades dos alunos (1681 - 1700).</p>

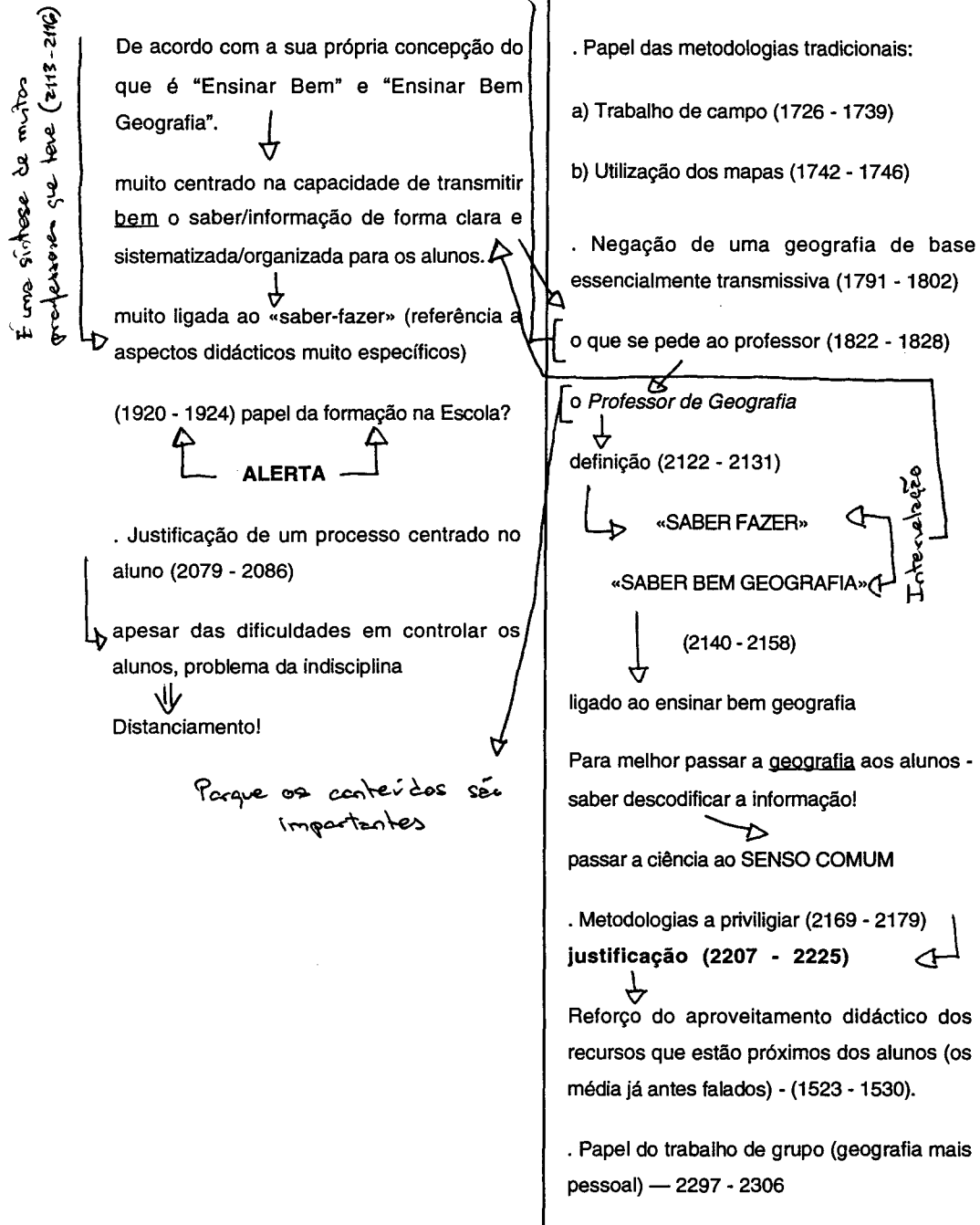


IMAGEM GLOBAL

CONFLITO entre uma concepção (algo que lhe diz...) que deve verificar-se uma aproximação aos alunos - e a sua própria concepção do que é ser "bom professor" e "ser bom professor de geografia", parece haver alguma dificuldade em gerir esse conflito, o que é muito claro num discurso onde se antevêm algumas contradições.

(Imagem da Geografia de Ontem e de Hoje)

- Experiência do 12º ano — Geografia abrangente, umas “basezinhas”, ensina a compreender (562 - 565).

→ afirma ter gostado

- Geografia ainda muito ligada à enumeração de factos/abordagem estritamente locativa — listagens (661 - 677).



Culpa da Geografia da Escola, dos *media* etc. (681 - 689).

- Confusão do geógrafo com o meteorologista.



imagem deturpada

- Programas Actuais (exemplo do 7º ano)

- a) Considera haver retrocesso aos excessos da localização enquanto listagem (709 - 721)



esta é importante apenas enquanto servir de contexto ao estudo de outros fenómenos; não deve ser encarada só por si (729 - 734)



Exemplo do modo como pensa virem expressos os objectivos/conteúdos programáticos (736 - 778)

→ Remete para a forma como é lido o programa por vezes de forma superficial.

→ Remete para o papel assumido pela formação e para a influência do professor acompanhante.

Referência para tratamento posterior

- Imagem global do programa do 7º ano, determinada:

- a) Pelo peso dos conteúdos da primeira unidade.

- b) Pela peso atribuído ao estudo da Europa.



Extrapolação para todo o programa que considera imbuído do paradigma regional/descritivo.

→ Desconhecimento do programa e das suas orientações/leitura redutora e muito determinada pela primeira unidade (não compreendeu a concepção global subjacente).

- A Geografia da Escola não é epistemologicamente diferente da Geografia da Universidade (923 - 928).

Alguma contradição com afirmações anteriores, questionando-se se os novos programas traduziram, de facto, uma postura regional (956 - 966).

Dificuldade de percepção da concepção epistemológica por via da utilização de escalas diferentes.

- Metodologias utilizadas — na escola não se lembra de alguma vez ter feito *trabalho de campo*; referências à utilização dos *mapas* — apontar coisas (1710 - 1725) + (1751 - 1754).

Função actual: compreender o conjunto (1757 - 1763)

(mais o "apontar")

- Geografia de Ontem e de Hoje — Poucas diferenças (1770)

Justificação — Saída da faculdade essencialmente com formação teórica, formação implica experimentação, a prática conduz a uma acomodação (1776 - 1789).

- Ainda que isso implique — como vimos antes — a prática de uma Geografia com um cariz que se diz crítico!

- Pouco assumida, mais por obrigação (tivemos de ...)

A imagem da disciplina é muito dependente das metodologias utilizadas (com exemplos do confronto da sua prática e da de um colega) - 2367 - 2381.

Pode conduzir à indiferenciação da Geografia das restantes áreas disciplinares — uma disciplina como outra qualquer (parece consciente dos riscos de subvalorização do seu potencial educativo/formativo).

Relação Universidade/Escola Secundária

- A Geografia da Universidade não é muito diferente da que se pratica na Escola.
↓
- Os conteúdos são apenas adaptados ao nível dos alunos (928 - 943).
- São a mesma corrente epistemológica (942 - 945).

↓

a) Selecção de conteúdos (1123 - 1130)

b) Adaptação metodológica (1133 - 1145)

Conclusão — Diferenças metodológicas mais do que conceptuais ou epistemológicas.

Passagem da Geografia Académica ao Ensino

(Influências)

- Articular as ideias teóricas adquiridas na Universidade, aproveitando os componentes de cada corrente com os quais concorda (181 - 188).

Fonte de informação teórica (a Universidade)

- As práticas de outros professores (355 - 356).

Influência simultânea teórica/conceptual (380 - 388) e metodológica (412 - 417).

+ (1231 - 1236)

- Papel desempenhado pelas suas próprias concepções acerca do que é a Geografia e a educação geográfica (696 - 708).

Ainda que a prática as contrarie

- Papel desempenhado pelo **Programa** (722 - 727).

- O facto de se viver em período de formação (a referir detalhadamente mais tarde).

Dificuldades do processo de adaptação da teoria à prática (1310 - 1318) — a desenvolver mais adiante.

- A formação pedagógica não ajudou muito (1913 - 1920) + (1925 - 1933)

- Mas por vezes contrariou a sua própria concepção de professor — muito condicionada pela imagem que tem da relação professor aluno, à luz da sua experiência quanto aluno — imagem idílica (2034 - 2074).

[exigiu-se a si própria maior rigidez, uma relação mais fechada]

- Concepção de professor — A prática!...

Processo centrado no aluno, ou não!

Atenção ao 3.2

- **Justificação** — a resolução, por exemplo, de problemas de indisciplina

- Nova confirmação do papel que atribui à formação teórica — para a construção do que é ser professor.

- a) A teoria que é confrontada com a experiência pessoal, a sua própria opinião acerca dos assuntos, e é essa construção pessoal que acaba por ser transmitida aos alunos (2445 - 2462).
- b) Condiciona também o modo como são encarados os programas (em termos dos conteúdos/assuntos que são tratados) — a prática deixa de ser neutral.

A MINHA GEOGRAFIA 2485 - 2486

→ Coerente com a sua definição de Geografia do SENSO COMUM

(Condicionamentos)

- Dificuldades em passar da posição de aluno para a posição de professor (assumir um novo papel) — 1322 - 1332.

→ Conflito com uma postura pessoal que é a que mais se aprecia (1382 - 1398).

- Às organização e estruturas escolares adaptou-se bem: afirma já saber com o que contava e dado que foi uma situação nova, apenas teve que adaptar-se a esse novo papel.

Contexto favorável (na opinião do sujeito)

a) Facilidades pessoais de adaptação (1406 - 1410)

b) Escola perto de casa/meio conhecido (1411 - 1413)

c) Professores novos e outros já conhecidos (1414 - 1422)

- Dificuldade em adaptar-se ao ritmo de aprendizagem dos alunos (1423 - 1427) + (1435 - 1436).

Boa adaptação à organização (1444 - 1462)

- Os toques ↔ estruturas e regras de funcionamento (boa adaptação)

- A burocracia ↔ às rotinas.

- Não sentiu como constrangimento para o incremento das estratégias e metodologias que entendia dever utilizar!

→ O mesmo quanto aos entraves à utilização de recursos.

- Sentiu sobretudo o afastamento a Lisboa (1482 - 1497).

- Limites impostos à sua utilização — solucionados pedindo dinheiro aos alunos —

processo tido por boa solução (1497 - 1505).

(por exemplo caso das fotocópias)

Trabalhar ao ritmo da escola (1466 - 1474)

- Contraria este discurso depois...! (1511 - 1514) — apenas salienta a menor diversidade dos recursos disponíveis, mas não a concepção de educação geográfica (tipo) que lhes estaria subjacente.

Qualidade *versus* quantidade (o mais afectado)

Aulas repetitivas por falta de recursos

- Reforço do problema da falta de experiência, a falta de saber geográfico, para solucionar problemas (1593 - 1597).

tudo corre melhor quando os alunos gostam de nós (1610 - 1613).

- Ponte para as estratégias, pois afirma ter sido este um dos primeiros aspectos que trabalhou.

- Em contrapartida acha que as rotinas inerentes à profissão podem ser no futuro um factor condicionante da qualidade das práticas.

↳ E o modo como se vê a actuação e o discurso dos professores mais velhos (1807 - 1821)

↳ Os constrangimentos profissionais, o modo como é encarada a carreira.

(Procedimentos e práticas)

Pontes: → ponto anterior (1593 - 1597)

(1610 - 1613)

- O gostar dos alunos; o professor deve gostar do que faz — (1822 - 1827)

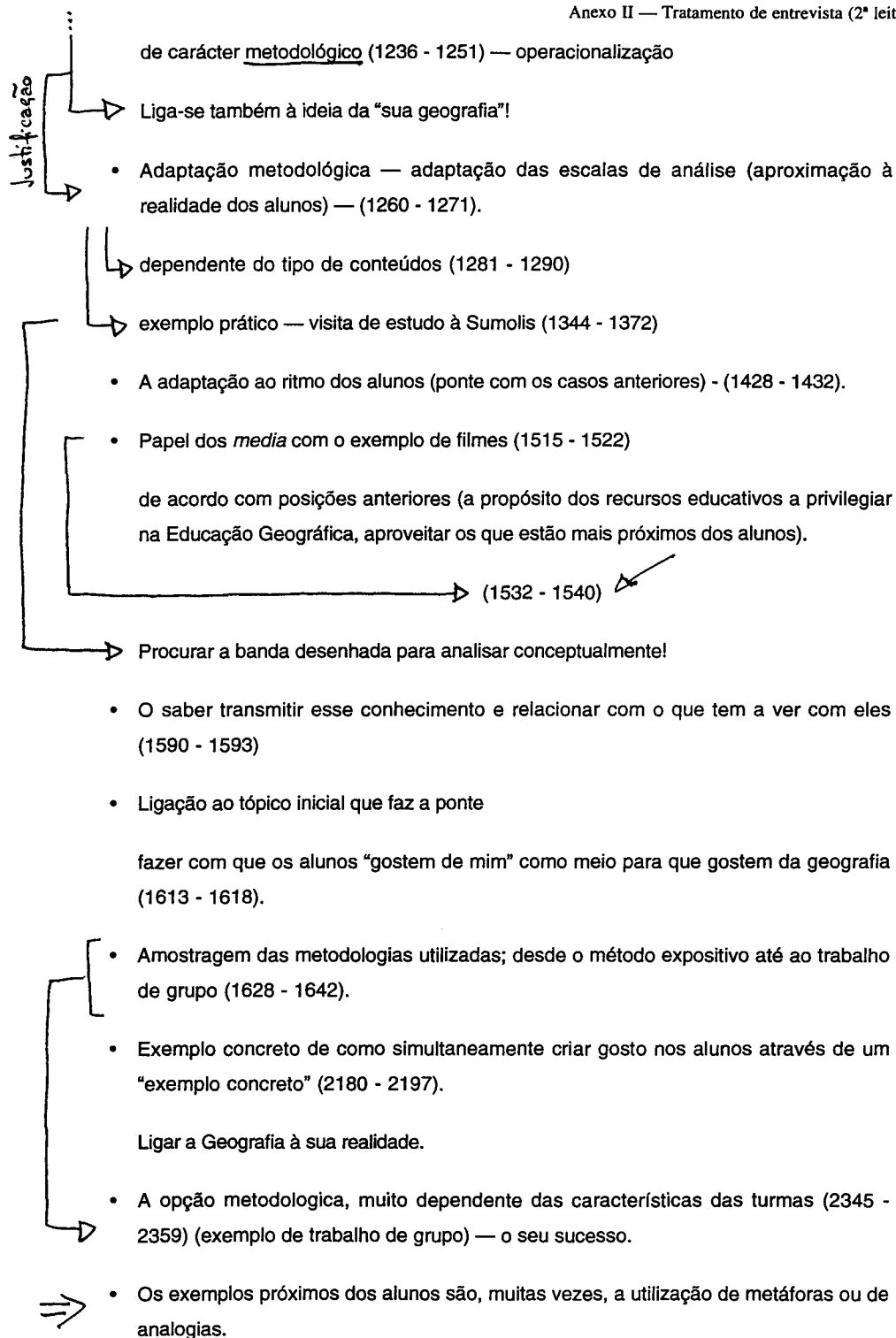
- Valorização dos exemplos do dia-a-dia (90 - 93)

↳ de acordo com a sua concepção da geografia do SENSO COMUM

Prática assente em exemplos

↳ Desenvolvimento (1146 - 1157)

- Ponte com a passagem da Geografia Universitária — é sobretudo uma transformação



(Profissionalização)

